Гейнрих Шульц.

Школьная Реформа

социал-демократии.

Перевод с немецкого
Над. Олигер.

Литературно-Издательский Отдел
Комиссариата Народного Просвещения
Петроград 1918

Предисловие.

Социализм всегда с живейшим интересом относился к вопросам воспитания. Утописты, предшественники современного социализма, большей частью даже переоценивали значение воспитания для жизни общества.

Научный социализм отрицает эту переоценку, но считает общественное воспитание в общем плане общественной организации очень важной и ответственной задачей.

Социал-демократия, как политическая партия, также всегда признавала значение воспитания. И если в начале своей деятельности она занималась больше теоретическими дискуссиями, то затем рост партии, её вхождение в коммунальные и государственные органы современного общества заставили её непосредственно заняться разнообразными вопросами школьной практики.

Для этой деятельности теория научного социализма является руководящей нитью. Но связь теоретических принципов социал-демократии с отдельными вопросами воспитания и школьной политики не всегда бывает ясна. Предлагаемая книга и поставила себе задачу выяснить тесную внутреннюю связь между требованиями школьной практики и её теоретическими основами. Везде ли удалось вскрыть эту причинную связь, пусть судит общественная критика.

Ближайшие школьные требования германской социал-демократии содержатся во II части Эрфуртской программы. Так, § 7 гласит:

> „Светская школа. Обязательное посещение общественных школ. Бесплатность обучения, учебных пособий и питания в общественных народных школах, а также и в средних и высших учебных заведениях для тех учеников и учениц, которые будут признаны способными к продолжению образования, как очень одаренные“.

Кроме того, в том пункте програмы, который определяет отношение социал-демократии к милитаризму, — выставлено следующее педагогическое требование: воспитание для целей всеобщего, всенародного ополчения; и далее, среди социально-политических требований: запрещение труда детей ниже 14-летнего возраста в промышленных и иных предприятиях.

В Эрфуртской програме эти краткие и скромные требования ясно названы лишь нашими ближайшими требованиями. В многочисленных специальных програмах, которые были впоследствии составлены для государственной и коммунальной политики,—партия уже пошла много дальше этих ближайших требований.

Маннгеймскому съезду партии 1906 г. была поставлена задача разработать тему: „Народное воспитание и социал-демократия" и при этом объединить и обосновать все педагогические требования и требования школьной практики социал-демократии. К сожалению одна из докладчиков, товарищ Клара Цеткин, заболела, и потому разработанные докладчиками руководящие принципы не были обсуждены и проголосованы.

В качестве второго докладчика, я впоследствии воспользовался возможностью издать отдельной книгой мой реферат, читаный на съезде партии („Социал-демократия и школа", Берлин, 1907; книгоиздательство „Вперёд"). Но реферат этот в своей главной части является лишь обоснованием нашего теоретического отношения к школьному вопросу, между тем как вся масса практических требований затронута лишь мимоходом, так как я принуждён был считаться с рамками отдельного доклада.

Предлагаемая книга поэтому считает своей задачей пополнить те пробелы, которые должен был оставить Маннгеймский реферат.

Руководящие принципы, предложенные Маннгеймскому съезду, напечатаны в виде приложения в конце книги. Практические школьные требования третьего отдела этих руководящих принципов были приняты в школьную програму социал-демократии Саксонии 5-го сентября 1910 г. на съезде социал-демократической партии Саксонии (с некоторыми незначительными изменениями)

Гайнрих Шульц.

Берлин-Штеглиц.
Март, 1911 г.

Содержание.

Стр.

Стр.

ЧЕТВЁРТАЯ ГЛАВА.

ПЯТАЯ ГЛАВА.

ВВЕДЕНИЕ.

Буржуазная и пролетарская реформа.

Если социал-демократия в современном государстве принимается за какую-либо реформаторскую работу, то это делает по другим причинам и с иными намерениями, чем какая-либо буржуазная партия. Социал-демократия проводит эту реформу не ради неё самой, для с.-д. реформа является лишь средством для достижения более высоких целей; всякая реформаторская деятельность рабочего класса в конечном счёте служит одной великой задаче: обновить человеческое общество с основания обобществлением средств производства.

Буржуазная реформа таких высоких задач себе не ставит. Она вообще не отрицает основы существующего, она принимает современную социальную организацию, как нечто данное, которое, правда, там и здесь имеет некоторые недостатки и недочёты; но как раз реформою буржуазия и хочет устранить эти недостатки и тем укрепить существующие общественные порядки в целом. Поэтому у буржуазной реформы нет определённой и единой цели, которая бы вывела нас из стеснённых обстоятельств современности; то по особенному положению и талантам, то по личным потребностям и склонностям отдельных реформаторов или разных групп реформаторов — один считает это, другой то за необходимейшую реформу своего времени; без всякой связи друг с другом, часто даже в резком противоречии накладываются заплатки то тут, то там.

Пролетарская же реформа считается с рамками существующего строя, лишь протестуя против них и покоряясь необходимости, и притом только там, где есть возможность шагнуть вперёд из капиталистического современного строя благодаря решительной реформе; и мы интересуемся каждой реформой лишь постольку, поскольку она приближает нас к этой цели. Вся пролетарская реформаторская работа в целом поэтому ясно определяется теми руководящими линиями, которые намечаются нашей конечной целью; поэтому пролетарская реформа единообразна, ясно понимает свою цель и систематична.

Также и школьная реформа буржуазии охотно признаёт основы современного общественного порядка [1]). Она считается с современным устройством

---

[1]) Так Иоганн Тевс, один из известнейших и наиболее типичных представи-

школы в целом и в деталях как с величиной данной и имеющей право на существование. Правда, она жалуется на разнообразнейшие недостатки и тяготы. Она их замечает то здесь, то там, ищет их то в одном, то в другом и стремится залечить их тысячами разных средств: один предлагает микстуры и пилюли в старом стиле, другой — современный курс лечения водой и образом жизни, приспособленным к естественным условиям. Стремления буржуазных реформаторов противоречат друг другу, один оспаривает то, что другой расхваливает как последнее слово мудрости, и в конечном счёте они оба одинаково правы или неправы, т. к. они руководятся различными намерениями и говорят в различных плоскостях.

Социалистическая реформа считается со школьной организацией капиталистического классового государства лишь постольку, поскольку она принуждена это делать, потому что каждая реформаторская деятельность в этой области должна быть сначала направлена на нецелесообразно построенную, разваливающуюся, заплатанную современную школу. Но рабочий класс в сердце и голове своей имеет другой идеал школы, образ великого, обширного, свободного школьного дворца будущего. С этой программной целью, с этой меркой будущего сравнивает рабочий класс современную педагогику и постановку школьного дела, поле деятельности школьного дела в будущем сопоставляет он с современностью и получающаяся огромная разница заставляет его тем ясное сознать размеры, направление и темп пролетарской школьной реформы.

Рабочие стремятся осуществить хотя то немногое, что только возможно, но это сравнительно ничтожная величина, да и из-за этой малости приходится ожесточённо бороться с господствующими классами. Пролетарская реформа является поэтому в большей своей части также и политической борьбой.

И опять же всякое улучшение школы в современном государстве идёт на пользу политической борьбе пролетариата; чем лучше оборудованы школы, посещаемые детьми рабочих, тем легче и глубже поймёт со временем подрастающее поколение рабочего класса освободительные идеи пролетарской классовой борьбы и тем непосредственно двинет вперёд эту борьбу. И если поэтому никакая пролетарская школьная реформа неосуществима вне политической борьбы пролетариата, то с другой стороны каждый успех социалистической школьной реформы обогащает политическую борьбу. Это взаимодействие издавна заставляло социал-демократию во все времена и повсюду добиваться улучшения постановки школьного дела.

Ход дальнейшего изложения будет таков: сначала я в кратких чертах обрисую социалистический идеал воспитания и школы. Затем последует краткая характеристика современной постановки школьного дела. Далее я выясню требования социалистической школьной реформы и обосную их по отдельности.

телей буржуазной школьной реформы говорит: „Я вполне сознательно стою на почве государства, которое не ограничивает индивидуальной жизни" (Современное воспитание дома и в школе. Лейпциг, Тейбнер, стр. 74).

ПЕРВАЯ ГЛАВА.

Социалистический идеал школы.

Педагогические утопии изобретались во всякие времена. Платон, Томас Мор, Руссо, Зальцман, Оуен, Гёте — все они и многие другие создали себе идеал воспитания, которое бы по их мнению могло развить полностью все человеческие достоинства. Все они были недовольны современным им человеком, их пламенные сердца тосковали о лучшем будущем и о лучшем человеке. Они надеялись, что путем полного преобразования воспитания они добьются чуда обновления общества или по крайней мере считали переворот в воспитании важнейшей предпосылкой преобразования общества. И вот они разрисовывали себе картину, как по их мнению должен бы воспитываться каждый человек и как должно быть организовано общественное воспитание для того, чтобы как индивидуальности, так и обществу в целом были обеспечены счастье и преуспевание.

Ни один из этих идеалов будущего не был никогда осуществлён, как заманчиво ни изображался этот рай воспитания, в котором любвеобильные друзья детей руководили бы подрастающим будущим человечества. Это были лишь остроумные мысли и благожелательные фантазии, творцы которых в негодовании отворачивались от несовершенной действительности, но никогда и не пытались (или же попытки их не удавались) расправиться с неудобными существующими условиями.

Социалистический школьный идеал не является утопическим мечтанием. Он никогда не был никем изобретён, но создался теми же причинами и в одно и то же время вместе с общим социалистическим идеалом, с которым он и сросся органически и неразрывно. Когда развитие капиталистического способа производства достигло той ступени, с которой сознавший свои классовые интересы пролетариат мог окинуть взором и понять социальные взаимоотношения в смысле социалистического познания, когда Карл Маркс, считаясь с явлениями и фактами экономической жизни, заложил гранитное основание научного социализма, тогда определились сами собою как строительный материал, так и основные руководящие линии социалистического воспитания.

Капиталистический способ производства втянул в процесс производства не только мужа и жену, но и ребёнка. Правда, и в прежние эпохи производ-

стие ребёнок принимал участие в работе. Но если ребёнок крепостного трудился на поле вместе с отцом и матерью или если ребёнок мелкого горожанина помогал отцу в его ремесле или матери в домашнем хозяйстве, то эта работа ребёнка не была лишена некоторого воспитательного значения, а сама работа представляла известный интерес как для ума, так и для сердца. Только когда стала царствовать интенсивная эксплоатация капиталистического способа производства, когда разделение труда всё более и более уничтожало связь между отдельными процессами работы для отдельного рабочего, когда ожесточённая конкуренция всё безжалостнее швырялась человеческими жизнями, тогда только детская работа потеряла всякое педагогическое значение. Она превратилась для каждого отдельного ребёнка в невыносимое мучение, разрушающее как тело, так и душу, а в своем целом детский труд явился отвратительным ядовитым нарывом на теле капиталистического общества.

Это отвратительное развитие детского труда не соблазнило Маркса на несоциалистическую сентиментальность и поверхностное шарлатанство. Он признал, что стремление привлечь женщин и детей к общественно-необходимой работе само по себе правильно и прогрессивно; но это занятие не должно служить целям эксплоатации, труд же детей должен преследовать исключительно воспитательные задачи.

Этим самым уже вырисовывается во всей своей сущности конечная педагогическая цель социализма. Раз благосостояние общества всецело зависит от общественной работы, то необходимо ознакомить каждого отдельного члена общества с самой сущностью общественного труда. Но социализм желает ведь обобществления средств производства, он желает общественной организации производства в пользу общества; и общество, следовательно, не отдельная каста, а общество в целом будет в состоянии сознательно регулировать производство, как мелкое и упрощённое, так и крупное и сложное. Для этого же необходимо, чтобы по возможности в каждом отдельном члене общества было воспитано и развито полное понимание процесса производства во всём его общественном и культурном значении и всей его внутренней и внешней связи.

Эту задачу современное воспитание исполнить не в состоянии. Оно вообще совершенно и не интересуется общественным характером процесса труда. Наоборот, оно особенно любит подчёркивать интеллектуальное воспитание и притом ещё при условии, что лишь маленькую кучку детей заставляют насильно карабкаться на сравнительно очень высокие вершины чисто духовной культуры в то время, как огромная масса детей должна питаться жалкими крохами с духовного стола богатых. О дальнейшей деятельности каждого в общественном производстве современная школа нисколько не заботится. Вследствие этого каждый участвует в процессе производства безо всякого интереса к работе и безо всякого понятия об общественном труде в его целом; лишь горькая необходимость, лишь страх перед голодной смертью гонит каждого на работу. Правда, и капиталист заставляет себя трудиться лишь ради прибыли. Но для него работа представляет всё же значительную привле-

мательность, так как она осыпает его горами золота при известных обстоятельствах. Кроме того на фабрике он является царём и Богом. Современный же рабочий связан как бы по рукам и по ногам во время своей работы; едва ли он понимает, отчего это он из года в год должен выполнять утомительную частичную работу, не говоря уже о том, что он совершенно не понимает внутреннюю связь всего общественного процесса производства; ему не с чем раздумывать, т. к. приказания капиталистов и их свиты распоряжаются им и посылают его то на ту, то на другую работу; он равнодушно относится к продукту своего труда; ему чужды все прелести творческой и разнообразной работы.

И если современная школа нисколько не подготовляет рабочего к его деятельности, то также мало даёт она ему для дальнейшей жизненной борьбы. Он не может понять всех многочисленных нитей, связывающих его работу с культурою вообще; найти же путь, ведущий из тесноты его профессии к солнечным высотам жизни, он не может, так жалки и примитивны средства его школьного образования, гнилые и старые материалы «религиозно-нравственного» школьного образования никоим образом не годятся для возведения основательного и свободного мировоззрения; школьное образование не только не облегчает, но по возможности затемняет для каждого, а тем более для рабочего, сознание его политических и иных общественных прав и обязанностей, обусловленных его хозяйственной деятельностью.

Таким образом, современная система воспитания совершенно непригодна для культурных целей и задач социализма. Если общество должно само управлять, если оно желает, чтобы сложный механизм общественного производства регулировался не несколькими привилегированными и посвящёнными, но общественным контролем; если общество готовится выполнять совершенно сознательно все разнообразные политические и социальные задачи, которые возникают как у всего общества в целом, так и у отдельных его членов в здоровой атмосфере социалистически-организованной рабочей общины, то общество должно придавать серьёзнейшее значение тому, чтобы каждый его член вполне понимал сущность общественной организации и, в особенности, её экономическое основание.

Это вовсе не значит, что каждый будет командовать; и в социалистическом обществе в пределах трудового процесса будут подчинённые и начальники. Но это будет различием не нравственного, а технического характера; оно определяется лишь техническими интересами и кончается вместе с технической необходимостью. А для того, чтобы это различие не вызывало сознание безграничного превосходства с одной стороны и полного ничтожества с другой, как это имеет место при современном способе производства, то и подчинённый в процессе производства работник должен ясно представлять всё великое целое и даже непременно сознавать необходимость своего подчинения. Ведь недаром же он сплошь и рядом видит в процессе экономических задач и их разнообразности, как подчинённый сегодняшнего дня и в данной отрасли труда завтра становится начальником в другой отрасли труда или другой общественной

работе. Ведь при демократической организации общества каждому предоставлена полная возможность проявить себя, поскольку он может и хочет.

В будущем социалистическом обществе не будет существовать обособлённого рабочего класса, который был бы подобен сильному, но глупому вьючному животному и которого запрягает на работу интеллигентный руководитель, подгоняя его палкой; нет, общество будет представлять собою одушевлённый организм, голова и руки которого работают в полном согласии друг с другом, в котором нет политического различия между умственным и физическим трудом, в котором каждый охотно готов исполнить ту работу, к которой всего более подходят его вполне развившиеся физические и душевные качества, его вполне развитые способности! Но необходимою предпосылкою этого является предоставленная каждому возможность развить все свои способности в полном объёме; необходимо также создать такие педагогические учреждения, которые бы помогли каждому ребёнку развить все хорошие качества его тела и духа.

Поэтому социалистический идеал воспитания желает единого и при этом хорошо расчленённого школьного организма, который объединял бы в себе всех детей с самого раннего возраста и до зрелости, и единственным определяющим моментом в котором являлось бы стремление довести каждого отдельного ребёнка до наивысшего личного совершенства для личного его блага и для наибольшего блага всего целого.

Я не имею в виду подробно изобразить все внутренние и внешние формы школьного строительства в социалистическом будущем. Детали и не важны, они зависят от тех многих особенных обстоятельств, предвидеть которые невозможно и которые тем не менее имеют большое значение в образовании характерных особенностей будущего. Для нас при этом изложении важны лишь определяющие основные принципы: всем решительно детям предоставляются одинаково благоприятные условия образования; в какой степени и с каким результатом каждый использует предоставленную ему возможность, будет зависеть не от внешних вредных для воспитания случайностей, но определится всецело и исключительно способностями и наклонностями каждого и благом всего целого.

Итак, это совершенно неверно, что социалистическое воспитание стремится всех сделать одинаковыми, а именно как раз наоборот,—лишь осуществление социалистических принципов воспитания даст возможность человеческой личности — впервые в истории человечества! — развиться свободно и до полной своей красоты. Единственная граница для индивидуальности — это общественный, общий интерес. Но ограничение это не угнетает, т. к. оно идет на пользу и каждому отдельному человеку, да и вообще оно-то и обеспечивает полное и здоровое развитие индивидуальности. Если бы каждая отдельная личность не считалась с известными ограничениями и обязанностями своими в интересах общего, то она на каждом шагу сталкивалась бы с другими «индивидуальностями», и мирное сожительство было бы невозможно. Что приходится считаться

с целым, это понятно само собой, т. к. лишь всё целое дает возможность существовать отдельной личности. Сам по себе и отдельно от целого один человек — нечто или разве только умозрительное понятие; он получает свое значение только благодаря остальным и объединением с остальными в одно целое. «Человек становится человеком, говорит Наторп (Педагогика игры, стр. 88), только при человеческом сожительстве. И, чтобы легко убедиться в этом, представьте себе, что бы было с человеком, если бы он вырос без всякого влияния человеческого общества. Ясно, что он опустился бы до звериного состояния и что специально человеческие его качества могли бы развиться лишь очень скудно и во всяком случае ограничились бы лишь развитою чувственностью. Но человек растёт не в одиночестве и не один возле другого при почти равных условиях, но каждый подвергается постоянно разнообразнейшим влияниям остальных и в постоянном взаимодействии этих влияний... Человек по отношению всего того, что его делает человеком, не является отдельным человеком, вступающим впоследствии в сообщество с другими людьми, нет, вне этого сообщества он вообще не человек».

Вот социалистическое воспитание с самого начала и учитывает это значение социального сожительства, как существеннейший воспитательный фактор; оно принципиально и сознательно объявляет себя социальной педагогикой и противопоставляет себя индивидуальной педагогике, которая признавалась и признаётся в буржуазном прошлом и настоящем, что впрочем вполне и соответствует односторонней переоценке индивидуума в буржуазно-индивидуалистическом мировоззрении. Социалистическое воспитание рассматривает ребёнка уже и в раннем детстве, как члена социального целого, и развивает в нём добродетели и качества, особенно важные для блага этого социального целого.

Лучшим средством для этого и в то же время наилучшим методическим средством для своих дальнейших целей и задач социалистическое воспитание считает *включение в воспитание физического труда*.

Что является основой человеческого общества? Чем создана человеческая культура, начиная с её самых грубых проявлений и кончая самыми утончёнными? — Человеческим трудом. Не будь общественного труда, и люди жили бы и по сю пору, как звери в непроходимых лесах; только труд вывел человечество из состояния звероподобной дикости на высоты современной сравнительно большой культуры. Эпохи человеческого труда, развитие средств труда и вместе с тем развитие общественного процесса труда являются в то же время и эпохами человеческой культуры, составляют основу расцвета и упадка цивилизации. На работы, грубой ручной работы развилась и медленно поднялась над ней и умственная деятельность. И постоянно беря и давая друг другу, умственная и физическая деятельности снова и снова оплодотворяли друг друга в процессе развития.

И всё-таки глубокая пропасть зияет между умственным и физическим трудом с самого их возникновения. Правда, они тесно связаны между собой

и в своей сущности и в своих проявлениях. Но исполнители физической и умственной функций общественного труда всегда были резко отделены друг от друга. Умственный труд всегда был монополью господствующих классов, при чём эти себе на пользу заставляли угнетенных исполнять тяжелый и тяжкий физический труд. Этим и объясняется столь же незаслуженное, как и пре-скорбное презрение к физической работе. Её считают грязной, неблагодарной, недостойной «образованного» человека. И, наоборот, всякую умственную деятель-ность без оговорок считают признаком более утончённой культуры и нравов.

Эта неправильная оценка физического труда очень вредит человеческому обществу. Она заставляет членов господствующих классов браться за профессию, для которой они недостаточно способны в умственном отношении, и, наоборот, она препятствует бесчисленным талантам из эксплоатируемых классов при-менить их высокие дарования на службу искусств и наук.

Но ещё значительнее вредит обществу то, что колоссальное воспита-тельное значение труда совершенно теряется, т. к. ценность ручного труда совершенно недостаточно принимается в расчет. Мы совершенно не в состоянии выяснить, какую огромную педагогическую пользу непроизвольно приносит ручной труд воспитанию даже при современном его игнорировании. Ведь дет-ские игры первых лет жизни, этот важнейший воспитатель детей, который их научит в физическом, умственном и душевном отношении гораздо большему, нежели более или менее целесообразные распоряжения отца и матери, эти детские игры в педагогическом смысле не что иное, как именно труд. Совре-менное воспитание упускает из виду сознательно и планомерно использоваться этим инстинктивным началом подготовки к работе работою же. Социалистиче-ское же воспитание будущего и начнёт с детской игры дошкольного возраста и оттуда же введёт ребёнка безо всякого принуждения, но по вполне опреде-лённой системе, в курс общественной работы. Оно обучит ребёнка употреблению разных инструментов, планомерно, но как будто лишь в целях его развлечения и увеселения, и тем самым познакомит его с элементами общественного про-цесса труда и с разнообразнейшими профессиями и их преимуществами и тяго-тами; соответственно развитию умственного образования из общественного труда и с ним параллельно, социалистическое воспитание покажет ребёнку происхождение умственных дисциплин из физического труда самым естествен-ным и простым путём; это воспитание выяснит ребёнку взаимодействие физи-ческой и умственной работы и предупредит таким образом неразумное возвели-чивание одной перед другой, это воспитание будет добиваться ценного влияния трудового сообщества на характер каждого отдельного ребёнка, на развитие в нём особенных общественных добродетелей; это воспитание сделает в смысле Песталоцци подготовку к работе работою же, истинным фундаментом всего образования вообще.

Наторп, один из тех немногих университетских профессоров, которые пытаются обосновать и ориентировать социалистически их научную работу, Наторп вполне понял высокое значение труда в рамках социалистического

воспитания будущего. И он тоже желает направить ребёнка незаметно для него от игры к настоящей работе. «Дитя быстро понимает, что упорядоченная жизнь требует работы, соответствующей простому основному типу хозяйства, что каждое расходование материала и сил необходимо должно быть восполнено, что каждое упорядоченное расходование требует и упорядоченного возмещения. Дитя быстро воспринимает понятие о пространстве, распределении времени, значение бережливого отношения к собственным игрушкам или к предметам потребления и ко всем хозяйственным принадлежностям, и дитя сознаёт также необходимость экономии средств и материалов какого бы то ни было рода. Хотя и бессознательно, но дитя всё-таки чувствует, что в упорядочении своей деятельности и своего пользования предметами человек сам регулирует и приводит к гармонии всю свою жизнь и самочувствие, и в этом находит здоровое удовлетворение и уверенно идущее вперёд физическое и духовное развитие; дитя чувствует, что в общей урегулированной взаимными интересами работе душевное общение сотрудников привыкает к равномерному целительному элементу порядка и гармонии и в то время, как работа и порядок труда становятся всё гармоничнее, образуется и счастливый круговорот деятельности, направляющейся по здоровому пути» (Наторп — «Социальная педагогика», стр. 248).

Само собой понятно, что род и характер физической работы меняются с течением времени. Примитивные, похожие скорее на игру, работы маленьких детей мало-по-малу превращаются в планомерную и целесообразную работу более взрослых детей; для юношей же преобладает введение в теоретическое знание техники и процесса производства, а также занятие науками общеобразовательными, при чём, конечно, не упускается из виду и непосредственная практика, как ради её самой, так и ради благотворности разнообразия и отдыха от умственного напряжения.

На самом же труде каждый отдельный ребёнок вполне познакомился и с общественными добродетелями и научился их проявлять: зависимость всего прочего бытия от труда научит его ценить и уважать самый труд во всех его деталях; поэтому ребёнку чуждо аристократическое презрение к какой бы то ни было профессии. При общей работе один зависит от другого; благодаря этому в детях рано пробуждается и поддерживается чувство солидарности. Затем на общей работе проявляются особенные способности одного ребёнка к одной профессии, другого к другой, так что если при одной работе какой-либо ребёнок является руководителем и организатором, то при другой работе, даже ради спасительного разнообразия, тот же ребёнок охотно исполняет подчинённую роль и даже роль простого передатчика материала.

Итак, трудовое воспитание социалистического будущего развивает в каждом ребёнке все его хорошие качества и к тому же так, чтобы всё шло на пользу как ему самому, так и обществу в целом. Люди, получившие такое воспитание, могут со спокойной совестью взяться за ответственную задачу организовать

сознательно и согласно своей воле человеческое общество и в особенности общественный процесс труда и руководить ним.

Посмотрим же, насколько современное школьное дело отстаёт от социалистического школьного идеала.

(Литература: *Paul Natorp* — Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart, F. Fromann, 1899. *Heinrich Shulz* — Socialdemokratie und Schule. Berlin, Vorwärts, 1907. *Robert Seidel*. Der Arbeitsunterricht, eine padagogische und sociale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Tübingen, H. Lupp, 1885).

ВТОРАЯ ГЛАВА.

Школьное дело настоящего времени.

Современная постановка школьного дела в Германии представляет собой картину пёстрой разнообразности и многосторонности и как будто считается со всеми интеллектуальными вопросами германского народа.

Существуют приготовительные школы, народные школы, городские школы, средние, школы для девочек, профессиональные школы, реальные училища, обер-реальные училища, реальные гимназии, просто гимназии, гимназии для девочек, технические средние школы, технические высшие школы, академии и университеты. Но этим перечислением далеко ещё не исчерпывается всё многообразие, так как в различных государствах и городах имеются ещё разные разряды и подразряды отдельных школьных типов: так, народная школа в королевстве Саксонском разделяется на простую, среднюю и повышенную; в Бремене различают платную и бесплатную народную школу; в средних школах эта пестрая картина ещё богаче различными оттенками реформаторских учреждений.

И неужели можно требовать ещё большего! И вопрос этот очень кстати. Разве такой богатый выбор не гарантирует каждому ребёнку полную возможность проявить свои умственные стремления и способности?

Нет, к сожалению! В суровой действительности современной школы вовсе не желания и способности отдельного ребёнка решают вопрос, какую школу он будет посещать, этим решающим фактором является нечто, совершенно чуждое его физическим и умственным способностям, а именно деньги его отца. В действительности школьное дело в Германии вовсе не обладает прогрессивной, двигающей вперёд и плодотворной многосторонностью, но резко и нетерпимо расколото на два лагеря, столь различные по величине и работоспособности, и притом расколото властью денег, властью часто внешней и не имеющей ничего общего со школьными интересами; школа, как и современное общество, раздирается на части классовыми противоречиями.

И дело тут вовсе не в случайности и тем более не в злоумышленности отдельных лиц; нет, это естественный результат общественного развития; общественная школа носит ярко выраженный классовый характер с на-

чала своего существования. И сама общественная школа существует с тех пор, как существует классовое деление человеческого общества и в причинной связи с последним.

Во время примитивных начатков культуры не существовало особого умственного труда, совершенно отдельного от остальной общественной работы. Только вместе с происхождением классов и с порабощением больших масс господствующими классами обособился и умственный труд, как труд более достойный господ, как более благородный род труда — обособился и отделился от грубой физической работы, которая была взвалена на рабов. Для рабской работы умственное образование совершенно не было нужно, едва ли даже некоторая профессиональная дрессировка считалась нужной, ведь было такое богатство рабочих рук и так широко применялось разделение труда. Господствующие же классы стали располагать всё больше временем и досугом для занятия и развития духовного образования и научились всё больше ценить его значение, как для преследования их экономических интересов, так и для руководства государством; но это духовное образование невозможно было передать без всяких усилий от старого поколения молодым. Чем более усложнялась духовная жизнь, тем труднее становилась и передача её молодёжи господствующих классов. Эта-то трудность и обусловила потребность в особенных средствах обучения молодёжи, потребность в школах. Таким образом с момента своего создания школы являются орудием господствующих классов, средством укрепления их могущества и средством повышения их наслаждений жизнью.

Этого своего характера школа и не утратила за всё время своего исторического развития. Во время римских цезарей дворцовые школы пеклись об образовании придворной молодёжи; для широких же масс плебеев и рабов никаких школ и не существовало. В феодальные средние века при дворах императоров существовали особые придворные школы; о большинстве дворянства и духовенства заботились монастырские школы; но для масс холопов и крепостных никаких школ не было. Когда в средневековых городах возник класс господствующих патрициев, то он подготовлял свою молодёжь к задачам городского управления, торговли и политики сначала в монастырских и церковных школах, а затем в городских школах и университетах; об образовании детей несвободных городских ремесленников господствующие городские классы не заботились. Когда затем городские ремесленники добились на некоторое время власти и значения, когда они завоевали себе право на участие в городском управлении, когда они некоторое время свободно и самостоятельно распоряжались постановкою ремесла, тотчас же во всех городах возникли школы упрощённого типа, «немецкие» школы, предвестницы теперешней народной школы. В этих школах дети ремесленников получали образование в размере, определяемом их профессиональными и общественными задачами. Но для всей массы крестьян и холопов деревни ни тогда, ни после никаких школ не существовало.

Когда же после неудачного восстания горожан и крестьян в первой

половине шестнадцатого столетия и благодаря политическому и экономическому раздроблению Германии экономическое развитие её остановилось; когда развивающееся мануфактурное производство разорило ремесло, тогда захирела и школа, созданная городскими ремесленниками.

Правда, она не совсем погибла, даже в мрачные времена семнадцатого и восемнадцатого веков она ещё влачила жалкое существование в городах и даже кое-где в деревнях. Это обусловливалось тем, что ремесло, хотя и утратило самоуверенность и силу, всё же было широко распространено и поэтому всё ещё сохраняло некоторый интерес к народной школе. Но ещё больше объясняется это тем, что господствующие факторы — государственная власть в союзе с государственной церковью отлично оценили пригодность школы для рабского обслуживания их династических и иерархических интересов; они сообразили, что народная школа, раз уже она существует, — отлично может быть превращена в орудие их классовых интересов: и народная школа получила священную двойную задачу — *превращать массы порабощённого и эксплоатируемого народа с их детства с одной стороны в верующих работников в винограднике Божием, в благочестивых овечек христианской церкви, а с другой стороны заодно и в покорных и послушных подданных светского владыки.*

В сущности и современное государство и господствующий класс и теперь в этом же видят главную задачу народной школы, какой бы пёстрой мишурой блестящих фраз они ни прикрашивали скудные, жалкие, ничтожные цели народных школ, в особенности по сравнению с изменившимся общественным положением настоящего времени.

Ремесло в процессе производства не играет теперь значительной роли, и его нужды не имеют значительного влияния в вопросе существования народной школы. Сельское хозяйство, правда, и теперь является важною составною частью общественного труда, но значительное крупное землевладение и до сих пор не обнаруживает интереса к хорошему школьному образованию подчинённых ему рабочих масс. Аграрии, правда, как будто бы и придерживаются моды на школы, а при случае даже притворяются, будто они заинтересованы в народной школе, в действительности же они вполне к ней равнодушны. Но как же относится к народной школе властительница современного общественного процесса производства — капиталистическая индустрия, желания и потребности которой определяют все остальные общественные учреждения?

В общем и капиталистический способ производства считает народную школу вполне лишним учреждением. Но раз уже таковая существует столетиями, то индустрия с ней и примиряется в том смысле, что сейчас же стремится извлечь из неё пользу.

Широкие круги капиталистических производителей также мало нуждаются в народной школе, как и крупное землевладение. Это ведь касается тех отраслей производства, где разделение труда столь усовершенствовалось, что отдельный рабочий исполняет самые простые, однообразные работы. Он исполняет обязан-

ности перекладчика материала в худшем смысле слова, для чего ему не нужно и того скромного образования, которое сейчас даётся хотя бы трёхклассной школой в Остэльбии. Руководители этих отраслей промышленности предпочитают поэтому добывать своих рабочих из-за границы, из стран, где школы ещё хуже германских. Эти рабочие не могут даже ни читать, ни писать на своём родном языке, не говоря уже о том, что они не могут читать и писать по-немецки. Но как раз потому-то они так и милы сердцу патриотических немецких предпринимателей: ведь как раз благодаря этой необразованности они и не могут понимать возбуждающих речей и писаний немецких «разрушителей».

Рядом с этим существуют широкие круги промышленников, которые ничего не имеют против некоторого скромного образования своих рабочих, т. к. их производство скорее выигрывает от интеллигентных рабочих, нежели проигрывает. Конечно, особенной глубиной это образование отнюдь не должно отличаться, т. к. от этого рабочий легко впадает в задумчивость и недовольство, а капиталисты заинтерессованы лишь в такой степени элементарного образования для своих рабочих, какая требуется для исполнения профессиональных задач рабочих, следовательно лишь постольку, поскольку это непосредственно лежит в интересах их капиталистической выгоды. Но дальше этого эти друзья школы не идут, и привлечь их к серьёзной реформе школы невозможно.

Одна маленькая группа предпринимателей более сильно заинтересована в хорошем школьном образовании рабочих, — а именно в образовании механиков-специалистов, рабочих в электрических производствах и подобных отраслях промышленности. Но влияние этих слоёв невелико и вряд ли имеет практическое значение при проведении школьной реформы.

Но если поэтому *экономический* интерес различных слоёв господствующего класса к современным школам и различен по величине или вернее по малости и ставит себе различные цели, то все эти слои мирно объединятся, как только дело коснется *политического* интереса к школе.

Народную школу господствующий класс желает использовать для своих политических задач. Народная школа должна поддерживать и развивать в широких слоях населения подчинение, покорность и послушание светским и духовным авторитетам; освободительные же вожделения угнетённого класса желательно бы было подточить в корне тенденцией и постановкой преподавания в народной школе. И если казармы милитаризма служат буржуазии крепостями для внешнего подавления революционного рабочего класса, то школы обязаны в свою очередь обеспечивать духовную близорукость пролетариата.

Эта двойная цель народной школы в капиталистическом классовом государстве так и выражается в определении *задачи народной школы*, формулированной в различных законах о школах, правда, в несколько запутанном и неясном виде. Так в § 1 саксонского закона о народных школах от 26 апреля 1873 г. значится:

«Народная школа ставит себе целью обеспечить юношеству путём

«обучения, упражнений и воспитания основы религиозно-нравственного «образования и общие знания и навыки, необходимые для жизни граждан».

В Пруссии до сих пор не существует закона о школе; нет поэтому и точного законодательного определения задач народной школы. Но в обоих последних школьных проектах, посредством которых Прусское государство безрезультатно пыталось закрепить систематически и по всей линии реакционную тенденцию прусской постановки школьного дела, в этих 2 проектах единодушно значилось:

«Задачей народной школы является религиозное, нравственное и «патриотическое образование юношества путем воспитания и преподавания, «а также обучение общим знаниям и навыкам, необходимым для жизни «граждан».

Под знаниями и навыками в обоих случаях подразумевается пригодность рабочего для его роли, как объекта эксплоатации в капиталистическом производстве. «Религиозно-нравственное» и «патриотическое» образование обозначает гораздо больше, чем сами эти невинные слова: они обозначают бессовестную фальсификацию представления о мире и о человечестве и дрессировку из народных школьников лойяльных граждан, всегда верноподданных как королю, так и господствующему классу. Как это делается в частностях и особенно при обучении истории, я выясню в следующих главах.

Поэтому образование в народной школе господствующий класс вовсе и не считает образованием. Так называемое «образование» вообще начинается только за пределами народной школы. Кто «высидел» себе в средней школе какие-либо права, по крайней мере права на вольноопределяющегося, хотя бы богатому болвану удалось добиться этой высокой цели лишь после многих напрасных усилий, после многочисленных «сидений» в том же классе и бесчисленных репетиторов, он всё же считается «образованным человеком» и обладает теперь высшими способностями, чтобы постичь элевзинские мистерии военной дрессировки в течение одного лишь года. Ученик же народной школы, как бы он ни был интеллигентен, как бы он ни голодал перед пустыми лавками народной школы, как Лессинг, какой бы крепкий и солидный фундамент знания он ни создал себе впоследствии путём прилежного и неутомимого изучения, как бы высоко ни стоял он над бывшим воспитанником средней школы в смысле истинной образованности характера и сердца, — всё-таки он «не образован», ему всё-таки навязывают по крайней мере два года на его военную подготовку. Когда весною 1910 года прусское правительство опубликовало знаменитый проект реформы избирательного права, оно и в его параграфах проявило своё уважение к образованию в народной школе. Каждый бывший ученик народной школы без дальнейших околичностей относился к низшему классу избирателей, в то время, как обладание правом на вольноопределяющегося, — что ведь до смешного безразлично для политического образования, — тотчас открывало двери к высшему разряду избирателей. А в практике хозяйственной жизни для всех так называемых «приличных» профессий непременной предпосылкой некоторого успеха является свидетельство об окончании средней школы.

Насколько мало ценят народную школу господствующий класс, правительство и руководящие партии, это всего отчётливее выражается в цифрах расходов на народную школу.

Деньги в капиталистическом обществе являются самым верным мерилом ценности всех вещей. Если для какого-либо общественного института господствующий класс не экономит денег налоговых плательщиков, то можно быть вполне уверенным, что дело идет о каком-либо учреждении, которое приносит непосредственную пользу господствующему классу. И чем скупее на траты господствующий класс, тем, значит, равнодушнее он относится к вещам, на которые эти деньги испрашиваются. В отношении военного воспитания, высоких и постоянных требований милитаризма господствующий класс и не спрашивает: сколько это стоит? Он интересуется лишь: необходимо ли это и приносит ли прибыль? И если на один из этих вопросов, а то ещё пожалуй и на оба, даётся удовлетворительный ответ, то господствующий класс согласен принести какую угодно жертву — за счёт плательщиков налога! — во славу военной необходимости или его частных интересов или их обоих вместе. В отношении же народных школ никто и не спрашивает: необходимо ли это? Но даже если горькая необходимость не подлежит ни малейшему сомнению, даже и тогда первым делом спрашивается: а что это стоит? И каков бы ни был ответ, всякий раз испрашиваемая сумма признаётся чересчур высокой; её или холодно отвергают совершенно или настолько уменьшают, что едва-едва покрываются самые отчаянные прорехи.

Краткое обозрение колоссального статистического материала, обрисовывающего денежные условия народной школы, и обусловленные ими обстоятельства внешней организации служат доказательством моим утверждениям.

К сожалению, ещё не существует единообразной *школьной статистики* для Германской империи. Правда, в «Статистическом ежегоднике Германской империи» 1905 г. и 1908 г. была сделана попытка представить в таблицах постановку народного школьного дела. Но уже одно то обстоятельство, что материалы о народной школе всех союзных государств и со всеми деталями занимали лишь 2 страницы (с 467 стр.) ежегодника, одно это доказывает, как неполно и недостаточно это начало имперской статистики народной школы.

По переписи 1906 г. (цифры в скобках относятся к переписи 1901 г.) въ Германии имеются 60,584 (59,187) *общественных школ* с 137,213 (124,027) учителями и 29,384 (22,613) учительницами, т. е. с 166,597 (146,640) учительствующими вообще. В народных школах обучаются 9,737,262 (8,924,779) учеников и учениц. На каждого учителя приходится в среднем 58 (61) учеников. Расходы по народным школам выражаются в 523 (421) миллионах марок, на отдельного ученика в среднем 54 (47) марок.

Валовые цифры имперской статистики мало пригодны для оценки сущности современной народной школы, а тем менее для выяснения её характера в общем организме классового государства и для сравнения её с другими образовательными учреждениями. Для этой цели лучше обратиться к стати-

стике отдельных союзных государств, а именно *къ прусской школьной статистике*, т. к. она сообщает данные о самом большом союзном государстве и к тому же всего легче поможет нам выяснить картину школьного дела в империи, т. к. отдельные провинции и части Пруссии чрезвычайно разнообразны. Но в надлежащих местах я приведу цифры и остальных союзных государств.

Прусскую народную школу в 1906 году посещало 6,164,998 детей. В школах же средних и высших Пруссии в то же время обучалось 323,277 учеников, а именно 228,996 мальчиков и 71,156 девочек из этого числа посещало средние школы и 28,125 человек — университеты. Так что из числа всех учащихся на народную школу приходится 95%, в то время, как на все остальные школы приходится лишь 5% всего числа учащихся.

Ну, следовало бы предполагать, что государство в первую голову должно заботиться о тех школах, где сосредоточено огромное большинство детей. Это была бы по крайней мере разумная школьная политика. Но в капиталистическом настоящем времени управляет к сожалению не разум, а голые интересы господствующего класса — выгода. Эта же последняя требует, чтобы в распоряжение 5 процентов посетителей повышенных учебных заведений было предоставлено и богатейшее разнообразие образования и сильно расчленённая школа, для того, чтобы господствующий класс смог целесообразно подготовить своё потомство к различным задачам руководства и надзора за экономическим производством и руководства и организации государства, как исполнителя воли господствующего класса. Для множества же рабочего класса считается вполне достаточной серая монотонность и скудность народной школы. Расходы на народную школу в Пруссии равнялись в 1906 году в общем 328 миллионам марок. В этой же сумме заключены расходы на постройки в размере 56 миллионов марок. Итак, ученик народной школы, считая и расходы по постройке, обходится в 53 марки, не считая строительных расходов — в 44 марки в год. Ученик же средней школы обходится ежегодно в 279 марок, а ученица средней женской школы в 172 марки.

Но эти числа характеризуют действительность лишь в самых общих чертах, в деталях же школьные условия ещё более типичны. Очень интересный пример приводит Тепе в своей статье о «Немецкой школе» (12-й год издания, стр. 745), и таких примеров можно привести массу: гимназия в г. Драмбурге, с 18 учителями и 162 учениками, располагает бюджетом в 70,624 марки, из которого 64,836 марок приходится на плату учителям. Учитель получает в среднем 5,000 марок, ученик стоит в среднем 400 марок; на одного учителя приходится 14 учеников. Городские же школы Драмбургского уезда обходятся в 115,491 марку, из каковой суммы на плату учителям приходится 98,690 марок. Так как имеется 51 учитель и 2,698 ученика народной школы, то на одного учителя приходится 52 ученика; жалованье учителя в среднем равняется 1,800 маркам; один ученик средней школы стоит в среднем ежегодно 44 марки, так что едва ли расходы на него равны 1/10 части расходов на ученика средней школы.

Если же на народную школу тратятся такие скромные суммы, то естественно, что школа нуждается во всех отношениях.

Всего яснее это выражается прежде всего в действительно существующей большой нужде в народной школе. По переписи 1899 г. Пруссия имела 58,393 политических общины. Но только в 29,605 общинах было в общем 37,761 школа, так что приблизительно 24,000 местечек было лишено школ. Если даже согласиться, что многочисленные общины очень малы и уже благодаря этому принуждены иметь школу общую с соседним местечком, то всё же эти цифры ужасны. А так как по закону об обязательном школьном обучении каждый ребёнок обязан посещать школу, то дети бесшкольных общин принуждены посещать школы соседних местечек. А это часто означает длиннейшие путешествия в ветер и бурю, под палящими солнечными лучами или в страшную снежную метель. В Пруссии 210,795 детей живут на расстоянии более 2¹/₂ верст от школы, следовательно при до-обеденном и после-обеденном учении ежедневно должны отшагать более 10 километров. Нечего и говорить, насколько страдают от этого учение и здоровье детей.

Малочисленность школ обусловливает и ещё одну беду школы: недостаток школьных классов и вызываемую этим переполнённость отдельных классов.

В прусских *средних школах* в 1904—1905 гг. на 191,446 учеников приходилось 10,728 учителя, т. е. на одного учителя в среднем—18 учеников; в университетах на 1,764 профессора приходилось 20,818 студентов, т. е. на одного профессора приблизительно лишь 12 студентов. Особенно же любовно относится государство к кадетским корпусам, этому рассаднику офицерства. Численность класса определена низким максимумом, который впрочем редко и достигается. Едва лишь какой-либо класс достигает этого максимума, как он тотчас разделяется на 2 или более параллельные отделения. Так, в главном кадетском корпусе в Большом Лихтерфельде летом 1907 г. обер-секунда распадалась на 14 параллельных отделений с 11—28 учениками, унтер-прима на 6 параллельных отделений с 15—20 учениками и обер-прима на 4 отделения с 12, 15, 18 и 19 учениками. Такъ же благоприятны условия и в других учреждениях.

Совершенно иначе обстоит дело с народной школой. Мы уже видели, что на одного учителя в среднем приходится 58 учеников во всей империи. Но в отдельных школах условия ещё гораздо хуже, чем это рисуют средние цифры.

На бумаге — в Пруссии на 115,902 школьных класса приходится 101,061 учительское место. Но т. к. 3,077 этих мест пустуют, то в действительности имеется лишь 97,974 учителя, так что приблизительно 18,000 классов не имеют собственного учителя, и следовательно 36,000 классов должны делиться учителем с другими классами. Всего больше этот недостаток учителей в деревне конечно. В городах пустовало лишь 726 учительских мест (на 46,841 школьного класса), в деревне же на 79,061 школьный класс приходилось 59,002 учительских места, из числа которых 2,351 пустовало. Вследствие этого большая часть детей сидит в переполненных классах, хотя

в Пруссии класс считается лишь тогда переполненным, если он вмещает больше 60 детей в городах, больше 70 в деревне и больше 80 в одноклассной школе. В 1906 г. на 13,387 переполненных классов приходил 1,029,889 детей, в каждом классе было в среднем 77 детей; в единичных случаях сидело более 100 да даже более 150 в одном классе.

Если *переполнение классов в городах* не так ужасно, как в деревнях, то всё же оно достаточно велико и здесь. В Статистическом Приложении к Педагогической Газете опубликованы таблицы школьной статистики 56 германских городов, которые дают ценные указания насчёт школьной политики городов. Согласно этим таблицам среднее число учеников в классе средней школы приблизительно 30; самая низкая средняя величина 22 (Цвикау), самая высокая 38 (Нюренберг). Статистическое Приложение объясняет это всё же бросающееся в глаза единообразие в размере класса средней школы всей Германии тем, что «для числа учеников класса в этих учреждениях создались «совершенно определённые нормы, нарушать каковые не решается ни одна «община, даже и очень бедная. Размер расходов определяется *исключительно* «*потребностями школы*, и торговаться насчёт того, что по самом деле «необходимо, не приходится».

Совсем иначе обстоит дело с городскими *народными школами*. Средняя цифра численности класса равняется 52, низшая средняя цифра (40) приходится на Дрезден, Мец и Любек, высшая (62 и 63) на Дортмунд, Бохум Гельзенкирхен, Дюисбург. В том же Гельзенкирхене на один класс средней школы для девочек приходится лишь 12 учениц, на класс приготовительной школы лишь 9 учеников в среднем. В Дортмунде на 1 класс средних школ приходится в среднем 27 учеников, а в приготовительной школе даже 25. Статистическое приложение замечает при этом:

> «Многие коммунальные политики считают работу над детьми народной «школы менее нужной и менее трудной, чем преподавание в других «учебных заведениях, и нисколько даже не огорчаются, если класс «народной школы вмещает втрое, даже вчетверо более учеников, чем «класс средних учебных заведений... Никто, конечно, не станет утверждать, что в средних учебных заведениях процветает нечто в роде «роскошества образования. И если для этих школ установлена средняя «цифра численности класса лишь 30,26 или 27,08, 35,21 и 39,0, то «этим лишь признается, что в интересах интенсивной педагогической «работы число учеников не должно чересчур превышать цифры 30. «Но это же относится и к народной школе».

Да, в теории и в лучшем будущем! прибавим мы на это. Жестокая же действительность не считается с необходимостью маленьких классов для народной школы. И, чтобы провести уменьшение численности классов на деле хотя бы приблизительно, понадобилось бы более ста тысяч новых учителей.

Но учителя стоят денег, и потому отдельные государства стремятся сэкономить на учителях и охотнее перегружают отдельных учителей. Так,

Прусское государство насчитывает не менее 17,358 перегружённых учителей, обучавших в 22,519 классах 1,434,998 детей. Так, в группе двухсменных школ 494 учителя должны были обучать в 1,002 классах 68,028 детей, в среднем, значит, на каждого учителя приходилось более 2 классов и более 138 детей. По другой справке оказывается, что в 377 школах (с двумя и более учителями в каждой) 893 учителя обучали в 1,499 классах 93.807 детей, т. е. на каждого учителя в среднем приходилось 105 детей.

Не менее важно, чем величина отдельных классов, это объединение классов нечто целое, строение школ по ступеням обучения. Необходимость этого в средней школе признаётся без оговорок уже тем, что её организация достаточно урегулирована установленными государственными программами, так что эта организация вполне удовлетворяет всем педагогическим требованиям. Здесь обычно каждому учебному году соответствует самостоятельный класс и каждому ученику предстоит пробыть в стольких же классах, сколько он проучится лет.

Само собою разумеется, что такая организация и для народной школы была бы не менее необходима и полезна. Но как раз в этом важном вопросе школьной организации условия действительности и показывают, как безразлично относятся господствующие факторы к народной школы. В Пруссии по статистике 1906 г. имеется:

13.536	одноклассных школ . .	с	13,536	клас.	и	683,627	детьми
7,369	двухсменных » . . .	»	14,766	»		606,770	»
4,311	остальных 2-х классных	»	9,060	»		505,066	»
5,562	трёхклассных.	»	17,400	»		927,801	»
1,822	четырёхклассных . . .	»	8,029	»		468,809	»
1,061	пятиклассных	»	6,091	»		361,291	»
1,568	шестиклассных	»	13,997	»		807,669	»
1,988	семиклассных.	»	24,292	»		1,374,937	»
544	восьмиклассных	»	8,702	»		428,498	»
Итого. 37,761	школа	с	115.878	клас.	и	6,164,398	детьми

Школьная организация, которой бы следовало быть нормальной при всех остальных внешних и внутренних недостатках прусской народной школы, а именно восьмиклассная школа, где каждому году обучения соответствует и особый класс, восьмиклассная школа является лишь скромным исключением в общей массе прусских школ. Общим правилом является прискорбный и столь гибельный для интересов преподавания и результатов факт, что несколько классов запихиваются в одну комнату и учитель следовательно в одно и то же время имеет дело с учениками разных знаний. Ему приходится распределять свое время между этими группами и то заниматься преимущественно с одной группой, то с другой. Остальные группы получают на это время какое-либо задание, которое освобождает учителя от непосредственного воздействия на учеников, но зато не имеет почти никакой педагогической ценности. И педа-

гогический труд учителя тем более затруднён, чем больше классов помещается в одном. В Пруссии почти 700,000 учеников учатся ещё в подобных примитивнейших школах. Если к тому же прибавить двух и трёхсеменные школы, которые немного лучше, то выйдет, что приблизительно полтора миллиона детей в Пруссии находятся в плохих условиях в отношении одной только школьной организации.

Неблагоприятные школьные системы свойственны отнюдь не только деревне. Согласно упомянутой уже статистике из 56 городов только 12 провели у себя восьмиклассную систему, хотя эта последняя должна бы, собственно говоря, составлять общее правило, а именно: Берлин, Хемниц, Дармштадт, Дрезден, Эльберфельд, Франкфурт-на-Майне, Карлсруэ, Лейпциг, Майнц, Маннгейм, Висбаден, Цвикау. Семиклассная система введена ещё в следующих 14 городах: Бохуме, Касселе, Крефельде, Дортмунде, Эрфурте, Гельзенкирхене, Ганновере, Кёнигсберге, Мюнхене, Нюренберге, Потсдаме, Риксдорфе, Штеттине и Вюрцбурге. Шесть городов удовлетворялись еще шестиклассной системой: Альтона, Бреславль, Франкфурт-на-Одере, Магдебург, Мец и Шпандау. Но отсталость в организации народных школ куда больше, нежели можно думать на основании этих цифр. В ниже перечисляемых больших городах имеются ещё следующие школы: в Альтоне 2 с 2 ступенями, в Аугсбурге 2 с 5 ступенями, в Бремене 1 с 5 ступенями и 2 с 3 ступенями, в Бреславле 1 с 3, в Касселе по одной с 1 и 3, в Кёльне 3 с 5, 7 с 4, 4 с 3, 3 с 2 и 2 с 1, в Крефельде 2 с 4 и 3 с 3, в Данциге по две школы с 4 и 5 ступенями, в Дортмунде 1 с 4, в Дюссельдорфе 2 с 1, 1 с 4, в Эссене 2 с 3, во Франкфурте-на-Одере 2 с 3, в Гельзенкирхене по 2 школы с 2, 3 и 4 ступенями, 4 с 5, в Любеке 2 с 4, в Магдебурге 3 с 5, в Майнце 1 с 2, в Потсдаме 1 с 5, в Страсбурге-Эльзасском 4 с 1, 2 с 2, 3 с 3, 1 с 4, 6 с 5 и в Висбадене по одной школе с 1 и с 3 ступенями.

И на это прилежный и добросовестный издатель «Статистического Приложения» замечает, и замечание это стоит привести здесь:

> «Этими цифрами выражается весь ужас нужд больших городов в «отношении образования и школ. В тех же самых городах, где самоупра«вление допускает роскошь приготовительных и других школ для высших «сословий, оно отсылает большую часть школьной молодёжи из народа «в одноклассные, двух и трёхклассные школы. Для этих детей счи«тается совершенно достаточным самый что ни на есть скромный ми«нимум образования и их лишают драгоценных 8 школьных лет и всех «тех духовных ценностей, которые бы им дала хорошо направленная «духовная работа при более благоприятных обстоятельствах».

Крайне жалки в Пруссии и школьные строения. Правда, в больших городах в последнее время возводятся всё бо́льшие и отчасти всё более целесообразные и в архитектурном отношении всё более ценные школьные здания. Но тем хуже обстоит дело в маленьких городах и в деревнях. Официальная статистика, правда, ничего не говорит о величине, высоте, отоплении, вентиляции

и освещении классов; ни о картах, ни об учебных, ни о наглядных пособиях; тем не менее на основании остальных данных можно спокойно предполагать самое худшее. Ведь имеются же 5,400 школ в Пруссии, не располагающих даже ни *площадкой для игр*, ни *площадкой для гимнастики*. И из почти 38,000 народных школ Пруссии лишь 1,480 городских и 90 сельских имеют гимнастический зал. Когда министр культа д-р Боссе в Пруссии ходатайствовал перед прусским ландтагом в 1892 г. о скромной сумме в 6 миллионов на школьные постройки,—предшественник его требовал 20,000 миллионов и, конечно, был провален злорадно хохотавшими юнкерами, — Боссе так многозначительно обосновывал своё требование: многие из 1,476 школьных зданий так плохи, «что без вреда для здоровья детей и учителей ими невозможно далее и пользоваться». Тем не менее ему ассигновали совершенно недостаточную цифру в 2 миллиона марок, да и эту лишь на 2 года. Истинно уж капля воды на раскалённый камень!

Насколько скромны требования прусского юнкерского правительства к народной школе, это доказывает Тевс следующим примером (Германская народная школа, стр. 17): город Глейвиц просил в 1907 г. у министерства небольшую помощь на постройку школ, весь расход на которые определялся 870,000 марок. Президент провинции поддержал ходатайство. Министерство же культа сочло преувеличенною роскошью то, что город хотел ограничить численность класса в среднем 60 учениками, рассчитывал высоту классов в 4,80 метров и полагал на каждого ребёнка 8 кубических метра воздуха; также чересчур роскошным сочло министерство и уборные, где для каждого класса мальчиков полагалось по 2, для девочек по 3 сидения на класс. Министерство культа считало совершенно подходящим, если в классе будет по 70 детей, если высота комнат равняется 4 метрам, если на каждого ребёнка придётся лишь 2,25 кубических сантиметра воздуха и если уборные будут устроены не столь роскошно. Невольно спросишь, что больше: усердие ли прусского министра культа, каковое даже пересчитывает и контролирует отверстия в уборных, или того больше недостаток педагогического интереса к истинному преуспеванию народной школы.

Но не следует думать, что столь жалкие условия свойственны лишь прусской школе. И *остальные союзные государства* в той же мере и по тем же причинам пренебрегают народной школой. Остановимся пока на внешних школьных условиях и посмотрим сначала Мекленбург. По данным 1905 г. здесь имелось ещё 194 из 604 учительских квартир, находящихся под одной крышей с квартирами подёнщиков; бывают даже случаи, когда учитель помещается на скотном дворе, учительская же квартира предоставляется подёнщикам, а школа находится тоже где-либо на скотном дворе. Некоторые учительские квартиры имеют лишь одну отопляемую комнату, комнаты не все имеют полы, а просто вымощены камнями. 321 класс имеет деревянный пол, 170 каменные, а остальные наполовину деревянный, наполовину каменный. Учебных пособий для истории, географии, естественной истории и рисования

в школах от местного дворянства совсем почти не имеется. Плата учителям отчасти производится ещё продуктами.

В маленьком герцогстве Липпе в значительной степени преобладает одноклассная или же двухсменная школа. В этом государстве в отдельных классах учится в среднем 97 учеников! Но и при таком числе Липпе всё же занимает предпоследнее место среди германских союзных государств; его перещеголял Шаумбург-Липпе, где средняя численность класса равняется 99 ученикам. 3-е место с конца перед Липпе занимает Рейс Старшая Линия с 73 учениками класса. Благоприятнее обстоит дело в Саксонии-Мейнингене и Гессене, где класс насчитывает в среднем 57 детей; в Баварии по статистике 1907—1908 гг. на класс приходилось 58 учеников., в Ангальте на одного учителя полагалось 53 ученика. Следующая поучительная таблица из Вюртемберга докажет нам, что и на «демократическом» юге народная школа построена не на демократических началах:

	Число учеников.	Учителей.	На одного учителя приходится детей.
Народные школы	327,551	5,539	59
Гимназии	4,190	233	18
Прогимназии	454	26	17
Гимназии с латинским языком . .	1,597	101	16
Реальные гимназии и прогимназии .	3,053	127	24
Реальные и городские училища . .	15,436	595	29
Все средние школы для мальчиков .	24,913	1,034	24
Средние и низшие отделения средних школ для мальчиков	20,566	758	27
Приготовительные школы	4,015	101	40
Средние школы для девочек . . .	5,272	186	28

Рассмотрим, наконец, поближе школьную постановку в Саксонии, союзном государстве средней величины, для нас же более интересном, нежели Пруссия, так как здесь более равномерно развита промышленность. На саксонских цифрах ещё нагляднее можно видеть, сколь интересуется народной школою торговый и промышленный капитализм. Хотя саксонская школьная статистика заставляет желать многого, все же известен целый ряд интересных данных о постановке школьного дела в Саксонии, благодаря извлечениям и обработкам, появившимся в учительской прессе.

Специальной особенностью саксонской *народной школы* является её *разделение на простую*, *среднюю и повышенную*. Это обусловливается исключительно сословною гордостью, этим типичным качеством германского мещанина. Минимум преподавания дает простая народная школа: она, согласно саксонскому школьному закону от 26 апреля 1873 г., ограничивается «необ-

ходимыми для жизни граждан знаниями и навыками». И только когда простая школа имеет 6 или более учителей, она получает и директора; до тех пор надзор за ней поручается священнику, который назначается государством на должность местного школьного инспектора. Численность класса не должна превышать 60, на одного учителя не должно приходиться более 120 учеников. Средняя народная школа служит потребностям тех родителей, которые хотя и желали бы дать своим детям лучшие знания родного языка, реальных наук и технических навыков, но не в состоянии значительно удлинять восьмилетний курс; и эти увеличенные задачи хотят выполнить путём большего расчленения школы и увеличенного числа недельных часов; класс не должен превышать 50 человек. Повышенная же народная школа идёт навстречу запросам образования тех родителей, которые желали бы обеспечить своим детям ту степень общего образования, практических знаний и самостоятельности суждений, какая является необходимой для достаточной подготовки к промышленной и деловой жизни. Курс—десятилетний, среди учебных предметов обязателен хотя один из современных культурных языков. Число учеников в классе не должно превышать 40.

Ясно, что это деление школы столь же произвольно, сколь несправедливо. То, чего добивается повышенная школа, необходимо требовать и для простой. Повышенная же школа всё же не достигает низшей ступени средней школы. Она представляет собою какой-то ублюдок, не имеющий самостоятельного значения, и потому до сих пор ещё не укрепилась в Саксонии. В 1904 г. из 18,079 классов в Саксонии с 748,930 учениками народной школы на простую школу приходилось 11,163 класса с 484,865 учениками, на среднюю — 6,224 класса с 242,475 учениками, на повышенную же лишь 692 класса с 21,590 учениками. По статистике 15 мая 1909 г. было 1,929 простых, 276 средних и 62 повышенных народных школы.

Численность классов в Саксонии значительно превышает педагогически допустимые цифры, так что никоим образом и речи быть не может о хорошем преподавании. Конечно, от этих недостатков прежде всего и больше всего страдает простая народная школа. Правда, уже в объяснительных распоряжениях первого саксонского школьного закона 6 июня 1835 г. значилось: «Учитель не должен иметь больше 50 или 60 детей в одном классе или от«делении, если он должен всецело добиться своей цели. Если же число детей «в классе превышает 60, то переполнённости класса следует избежать, раз«делением его на 2 отделения». И это было в 1835 г.! По статистике же 15 мая 1909 г. и теперь ещё на одного учителя приходится в среднем по 57 учеников. В чисто городских округах, как Лейпциг, Дрезден и Хемниц, цифры, правда, много ниже; здесь по расчету полагается 38, 45 и 50 учеников на 1 учителя народной школы. Другие же округа далеко превышают указанную выше статистическую среднюю цифру (57). Так, более 70 учеников на одного учителя приходилось в Хемнице II (75), Диппольдисвальде (76), Флеа (70), Фрейберге (73), Мариенберге и Шварценберге. В многочисленных

округах школьной инспекции средние цифры колебались между 65 и 70, так, в Бауцене (66), Дрездене II (66), Каменце (69), Лёбау (69) и Цвикау II (70) по статистике 15 мая 1906 года из 824 школ 415 имели одного учителя (50,36%), а посещались 80 и более 80 учениками. В этих 415 школах сидело 42,779 учеников, т.-е. приблизительно 6% всех учеников народной школы. Из числа этих школ:

имели учеников от . . .	80 до 90	91 до 100	101 до 120	111 до 120	121 до 130	131 до 140	141 до 150	171	учеников
	107	97	87	69	39	24	7	2	народные школы.

Относительно 1,406 двух, трёх, четырёх и пятиклассных школ по статистике 15 мая 1906 года говорят следующие цифры:

В 884 школах с 51,680 учениками на 1 учителя приходится 89,70 учеников, а на 1 класс 45.

В 257 школах с 38,935 учениками на одного учителя приходится 109, а на один класс 54 ученика.

В 84 школах с 13,944 учениками на одного учителя приходится 129,55 детей, а на один класс 65. Автор статьи о недостатке учителей в Саксонии (в Статистическом Приложении к Педагогической Газете, июнь 1907) замечает:

> «И эти переполненные классы находятся там, где им менее всего «надлежит быть, где нерасчленённость школы и так уже допускает «лишь минимум преподавания. И они являются истинным несчастьем «для учеников. Но несчастьем они являются и для учителя, которому «они поручаются, они подвергают его опасности, что непосвящённые «или неблагожелательные люди свалят на него ответственность за не«достаточные успехи преподавания».

Другой недостаток, а именно дальние расстояния от школы, отмеченный нами в Пруссии, характерен и для саксонской народной школы. По статистике 15 мая 1909 г. из числа 2,489 общин Саксонии только 1,909 имели школу. Отсюда следует, что около 45 процентов саксонских общин не имеют собственной школы, и дети более чем 1,200 общин должны, значит, посещать школы соседних местечек. Ясно, что при таких обстоятельствах предписания саксонского школьного закона, согласно которому «радиус школьного округа не должен быть больше получаса», могут соблюдаться лишь очень и очень отчасти

Если же к числу общин, не имеющих школ, причислить ещё не упомянутые в вышеуказанной цифре хуторские округа, каковых 1 января 1907 года было налицо 1,221, если причислить их с их 57,000 жителей и приблизительно 9,000 детей, обязанных посещать школу, то беда от далеких школьных расстояний будет ещё больше.

ходимыми для жизни граждан знаниями и навыками». И только когда простая школа имеет 6 или более учителей, она получает и директора; до тех пор надзор за ней поручается священнику, который назначается государством на должность местного школьного инспектора. Численность класса не должна превышать 60, на одного учителя не должно приходиться более 120 учеников. Средняя народная школа служит потребностям тех родителей, которые хотя и желали бы дать своим детям лучшие знания родного языка, реальных наук и технических навыков, но не в состоянии значительно удлинить восьмилетний курс; и эти увеличенные задачи хотят выполнить путём большего расчленения школы и увеличенного числа недельных часов; класс не должен превышать 50 человек. Повышенная же народная школа идёт навстречу запросам образования тех родителей, которые желали бы обеспечить своим детям ту степень общего образования, практических знаний и самостоятельности суждений, каковая является необходимой для достаточной подготовки к промышленной и деловой жизни. Курс—десятилетний, среди учебных предметов обязателен хотя один из современных культурных языков. Число учеников в классе не должно превышат. 40.

Ясно, что это деление школы столь же произвольно, сколь несправедливо. То, чего добивается повышенная школа, необходимо требовать и для простой. Повышенная же школа всё же не достигает низшей ступени средней школы. Она представляет собою какой-то ублюдок, не имеющий самостоятельного значения, и потому до сих пор ещё не укрепилась в Саксонии. В 1904 г. из 18,079 классов в Саксонии с 748,930 учениками народной школы на простую школу приходилось 11,163 класса с 484,865 учениками, на среднюю — 6,224 класса с 242,475 учениками, на повышенную же лишь 692 класса с 21,590 учениками. По статистике 15 мая 1909 г. было 1,929 простых, 276 средних и 62 повышенных народных школы.

Численность классов в Саксонии значительно превышает педагогически допустимые цифры, так что никоим образом и речи быть не может о хорошем преподавании. Конечно, от этих недостатков прежде всего и больше всего страдает простая народная школа. Правда, уже в объяснительных распоряжениях первого саксонского школьного закона 6 июня 1835 г. значилось: «Учитель не должен иметь больше 50 или 60 детей в одном классе или отделении, если он должен всецело добиться своей цели. Если же число детей «в классе превышает 60, то переполнённости класса следует избежать, разделением его на 2 отделения». И это было в 1835 г.! По статистике же 15 мая 1909 г. и теперь ещё на одного учителя приходится в среднем по 57 учеников. В чисто городских округах, как Лейпциг, Дрезден и Хемниц, цифры, правда, много ниже; здесь по расчету полагается 38, 45 и 50 учеников на 1 учителя народной школы. Другие же округа далеко превышают указанную выше статистическую среднюю цифру (57). Так, более 70 учеников на одного учителя приходилось в Хемнице II (75), Диппольдисвальде (76), Флоа (70), Фрейберге (73), Мариенберге и Шварценберге. В многочисленных

округах школьной инспекции средние цифры колебались между 65 и 70, так, в Бауцене (68), Дрездене II (66), Каменце (69), Лёбау (69) и Цвикау II (70) по статистике 15 мая 1906 года из 824 школ 415 имели одного учителя (50,36%), и посещались 80 и более 80 учениками. В этих 415 школах сидело 42,779 учеников, т. е. приблизительно 8% всех учеников народной школы. Из числа этих школ:

имели учеников от . .	80 до 90	91 до 100	101 до 110	111 до 120	121 до 130	131 до 140	141 до 150	171	учеников
	107	97	87	59	39	24	7	2	народные школы.

Относительно 1,406 двух, трёх, четырёх и пятиклассных школ по статистике 15 мая 1906 года говорят следующие цифры:

В 384 школах с 51,680 учениками на 1 учителя приходится 89,70 учеников, а на 1 класс 45.

В 267 школах с 38,935 учениками на одного учителя приходится 109, а на один класс 54 ученика.

В 84 школах с 19,344 учениками на одного учителя приходится 129,55 детей, а на один класс 65. Автор статьи о недостатке учителей в Саксонии (в Статистическом Приложении к Педагогической Газете, июнь 1907) замечает:

«И эти переполненные классы находятся там, где им менее всего «надлежит быть, где нерасчленённость школы и так уже допускает «лишь минимум преподавания. И они являются истинным несчастьем «для учеников. Но несчастьем они являются и для учителя, которому «они поручаются; они подвергают его опасности, что непосвящённые «или неблагожелательные люди свалят на него ответственность за не«достаточные успехи преподавания».

Другой недостаток, а именно дальние расстояния от школы, отмеченный нами в Пруссии, характерен и для саксонской народной школы. По статистике 15 мая 1908 г. из числа 2,489 общин Саксонии только 1,909 имели школу. Отсюда следует, что около 45 процентов саксонских общин не имеют собственной школы, и дети более чем 1,200 общин должны, значит, посещать школы соседних местечек. Ясно, что при таких обстоятельствах предписания саксонского школьного закона, согласно которому «радиус школьного округа не должен быть больше получаса», могут соблюдаться лишь очень и очень отчасти.

Если же к числу общин, не имеющих школ, причислить ещё не упомянутые в вышеуказанной цифре хуторские округа, каковых 1 января 1907 года было налицо 1,221, если причислить их с их 57,000 жителей и приблизительно 9,000 детей, обязанных посещать школу, то беда от далеких школьных расстояний будет ещё больше.

Очень картинно обрисовала в 1908 г. Лейпцигская учительская газета несколькими цифрами, как обездолена народная школа даже в таком большом городе, как Лейпциг. При этом Лейпциг ведь со своими школами является одним из первых городов. Город *Лейпциг* платит за мальчика, посещающего с 6 до 14 лет *народную школу*, 66,47 марок = 528,76 марок; к этому надо прибавить 2 года профессиональной школы по 28,14 марок = 56,28 марок, итого 580,04 марок. Дороже обходится городу *ученик реального училища*: за него город платит 3 года пособие в народную школу (= 196,41 м.) и 6 лет пособие в реальное училище, что составляет в год 171,37 марок и в 6 лет следовательно 1028,22 м., так что все расходы города на ученика реального училища равняются уже 1228,63 маркам. Для ученика, посещающего реальную гимназию, характерны следующие цифры: трёхлетнее пособие в народную школу, девятилетнее в Петровскую гимназию, итого 2039,81 м. Ученик же гимназии Фомы обходится в общем в 2610,75 м., лейпцигский же ребёнок, посещающий 3 года народную школу и 9 лет Николаевскую гимназию, доводит пособие до размеров 3088,20 марок. При этом ученик, конечно, не должен застревать на 2-й год, иначе пособие ещё увеличивается! Итак, 500 марок на ученика народной школы и 3000 для ученика среднего учебного заведения, в этих двух цифрах школьное дело капиталистического классового государства выявляется ещё раз со всей своей резкой возмутительной несправедливостью.

К упомянутым уже недостаткам германской народной школы прибавляется ещё и много других, происходящих от подобных же причин и отчасти тесно связанных с обрисованными.

К числу этих недостатков надо отнести пестроту школьных законов в Германии, отсутствие внешнего и внутреннего единства, отсутствие всякой органической связи народной школы со средними учебными заведениями. Совершенно же бессмысленно начинать обучение как раз с шестилетнего возраста и кончать его четырнадцатилетием; учреждения для дошкольного и послешкольного возраста совершенно не достигают своей цели. Для слабосильных, глухонемых и больных детей сделано очень мало. Общественное положение учителей совершенно не соответствует их общественно-важной деятельности. Но прежде всего самый метод, применяемый в народной школе, никуда не годен, так как он не делает учеников духовно-свободными людьми, но на каждом шагу стремится сузить их горизонт; ученику вовсе не полагается привыкать к критическому мышлению, но путём муштровки усвоить лишь веру в данные ему готовые истины.

В отдельных главах реформы я подробнее рассмотрю все эти вопросы. Упоминаю же я их здесь лишь затем, чтобы ещё раз обрисовать всю ту огромную пропасть, что лежит между нашей педагогической конечной целью и современной школьной практикой.

ТРЕТЬЯ ГЛАВА.

Реформа народной школы.

1. Общее.

Задачею социал-демократической школьной реформы является уничтожение пропасти, разделяющей полную противоречий действительность современной школы и педагогический идеал социал-демократии или по крайней мере уменьшение этой пропасти. Но т. к. социал-демократия и не может и не должна торговаться по поводу своих принципиальных требований, то уменьшить эту пропасть можно лишь постольку, поскольку можно подвинуть школу по пути достижения социалистических целей.

Эту-то работу и исполняет социал-демократия с тех пор, как она вообще могла приняться за практическую работу, будь то в государстве или в общине или иных организациях. Можно даже утверждать, что предпринимаемые то там, то здесь попытки школьной реформы обусловливаются непосредственно или посредственно влиянием рабочего движения. Или в решающих организациях социал-демократы поднимают вопрос о каком-либо реформаторском школьном новшестве, или они его защищают и проводят, или же настойчивые требования недовольных родителей, родителей учеников народной школы, заставляют правительство и руководящие партии начать-таки проведение школьной реформы хотя и после долгого сопротивления.

И таким образом социал-демократия очень часто первая поднимает вопрос о какой-либо реформе школы, либо пробуждая общественное мнение, либо внося проекты в соответственные учреждения. Сначала она с проектами своими большею частью проваливается. И добивается она успеха, лишь упрямо возвращаясь к своим проектам, или же тогда, когда какая-либо буржуазная группа или партия по разным причинам и большею частью из предвыборных соображений, поддержит социал-демократическое предложение, к сожалению почти всегда сильно его сократив. Это значит, что желания народные столь ярко выразились, что и буржуазные партии принуждены с ними считаться; но зато они стремятся помешать, как бы социал-демократам не выпала на долю честь, что они именно начали и провели реформу.

Конечно социал-демократы не честью этой дорожат, а самым фактом реформы, и поэтому они повсюду добиваются улучшения народной школы путём

беспощадной критики существующего и положительной реформаторской работою не обращал внимания на то, что буржуазные партии и правительство относятся к этой просветительной их работе то с открытым протестом, то с хитростью и лукавством.

Пролетарская школьная реформа должна всё же считаться с фактами школьной современности. Она исследует то, что нуждается в улучшении и способно на улучшение и что заслуживает возможно быстрого уничтожения. Мы бы всего охотнее выстроили школу сызнова, начиная с фундамента, т. к. современное школьное здание столь прогнило и развалилось, что едва ли стоит его чинить мало-мальски основательно. Но мы ещё недостаточно сильны и должны поэтому попытаться принудить и буржуазные партии к совместной работе и ассигнованию средств и попытаться очищать нынешнюю школу от худшего мусора и обломков прежних времен и создавать новые и более целесообразные перестройки и надстройки.

Отсюда следует, что социал-демократическая школьная реформа довольно долго может идти совместно с серьезной школьной реформою буржуазии, в особенности же с прогрессивным учительством.

Но если мы выше установили, что главенствующие факторы капиталистического государства не интересуются народной школой и основательным ее улучшением, то это не относится к идеалистам и одиночкам из истинных друзей народа и школы народной из буржуазного лагеря. Идеология буржуазии всегда на всех парусах неслась в открытый океан, всегда стремилась к «разумному, доброму, прекрасному». Никогда только идеология буржуазии не имела серьезного, а тем более решающего влияния на действия классового государства. Потому-то и не было осуществлено почти ни одно из высоких и благородных стремлений, которые воодушевлённо рисовали, пропагандировали и воспевали мыслители и певцы буржуазии революционных эпох.

И у школы также имеются вдохновенные борцы в буржуазной идеологии. И чем более далеки эти идеалисты от действительного влияния в государстве, тем усерднее и радикальнее защищают они свои школьно-реформаторские идеи.

Так, учительство стоит в передних рядах борцов за школу. Но как раз то учителей более, чем какую бы ни было другую категорию буржуазии, и отделяют от ведения государственных дел, их лишают даже элементарных гражданских прав, каковые ни у кого другого не отнимаются.

Конечно, это не главная причина для школьно-реформаторской деятельности учителей. Они—школьные реформаторы потому, что они учителя, потому что они в первую голову испытывают все нужды школы на своём собственном теле и на школьной работе, и в конце концов и потому, что в большинстве случаев учителя происходят из пролетарской семьи. Их сердце полно тоскою по образованию, как сердце всего пролетариата, и тоска эта ни для того, ни для другого не находит себе излечения. Господствующий класс относится к школьным учителям и материально и морально как к прислуге и рабам. И во многих учительских сердцах это зажигает озлоблённость и гнев; но это к сожа-

лению не тот истинный, элементарный пролетарский гнев, сметающий сильной рукою препятствия; с течением времени и под гнётом работы учительский гнев превращается мало-по-малу в тупую покорность; в лучшем случае гнев этот питает скромный огонёк педагогического идеализма, который и работает в какой-либо области школьной реформы.

Требования учительства в отношении к народной школе находятся отчасти в школьной программе социал-демократии. Но только отчасти, т. к. требования учителей частью сильно отстают от наших требований, частью же далеко свёртывают с того пути, который ведет к достижению школьного идеала социал-демократии. Требования же, в которых мы сходимся с учительством, выражены нами в более прогрессивной и резкой форме. В значительной же части наших требований мы оставляем далеко позади как учителей, так и близких к ним стоящих буржуазных политиков.

Во всяком случае учительство лишь тогда может рассчитывать на осуществление его требований, когда и поскольку за него стоит могущественная и непоколебимая энергия рабочего класса.

Буржуазные же партии, сколько бы они ни говорили в программах своих и при иных случаях о любви своей к народной школе, искренно этой школой не интересуются, не то уже давно бы перешли от слов к делу. И только сознавший свои классовые интересы пролетариат честно и серьезно относится к своей школьной реформе. И лишь тот, кто полагается на социал-демократию, лишь тот готовит своей школьной реформе верный и надёжный фундамент.

Проведение имперского школьного закона. У нас с 1871 г., правда, есть Германская империя, которая охотно и надоедливо кичится своим внешним единством, но внутреннего единства Германии очень и очень не хватает, и теперь ещё после сорокалетнего существования империи следы прежнего несогласия дают себя знать с вызывающей откровенностью. Правда, в некоторых областях общественной жизни создано необходимое единство, а именно — и это очень многозначительно — главным образом и прежде всего там, где это имеет непосредственное значение для процветания капиталистических интересов. Так, по единому принципу организованы военное дело, почтовое и большинство отделов права. Железнодорожному делу и теперь ещё не хватает единообразия, сколь ни велико его значение для капиталистической наживы, так как союзные государства имеют собственные железные дороги и вовсе не желают уступать друг другу этих доходов.

В школьном же деле до сих пор не достигли единообразия, ибо правительство и господствующие партии совсем не заинтересованы всеобщим улучшением германской народной школы, что бы и было следствием имперского школьного закона.

И вот опять-таки социал-демократы, которых так громко и легкомысленно клеймят врагами империи, оказываются в действительности гораздо более истинными патриотами, нежели самозванные многоречивые наследственные арендаторы патриотизма; потому что ведь никакие другие средства так надёжно не

расчистят дорогу для внутреннего единства германского народа, для общего повышения духовного его уровня и увеличения его духовной и физической мощи, как именно единообразная германская школа в смысле социал-демократических школьных требований.

Но мы не будем несправедливы; и в школьном деле Германии имеются единообразные организации. Их сущность и цель, конечно, ясно характеризуют дух официальной Германии.

При организации военного дела считалось необходимым выявить оба государственных класса и в солдатском сословии. Главная масса солдат должна «служить» два года, члены же обеспеченных классов отделываются одним годом. Правда, они должны предъявить свидетельство на право вольноопределяющегося. И это свидетельство даётся успешным посещением среднего учебного заведения. И союзные государства очень быстро сумели добиться единых во всей империи норм для этих прав вольноопределяющихся. Да! даже имеется «имперская школьная комиссия», священная задача которой состоит в выработке условий для экзамена на вольноопределяющихся.

Но и не только этот вопрос упорядочен законодательными распоряжениями для всей империи, и иные «права», в особенности же академические, приобретаемые посещением средней школы, урегулированы на конференциях союзных государств.

На этом и исчерпывается заботливость империи о школе. Народная школа совершенно ничего не получает, и лишь на среднюю школу обращено благосклонное внимание, но лишь на тот пункт, который является самой слабой стороной современного школьного дела, а именно: на экзамены, дающие определённые права. Между прочим касается закон и профессиональных школ — параграф 120 промышленного устава обязывает предпринимателей предоставлять своим рабочим моложе 18 лет время, необходимое для посещения школы, которая общинным правлением или государством признаётся профессиональной школой.

Имперский школьный закон, который мы требуем, должен прежде всего упорядочить спутанное и бесцельное многообразие внешней школьной организации.

Так, крайне разнообразны детали обязательности школьного посещения, хотя обязательность эта установлена законом во всех союзных государствах. В Пруссии в различных её областях даже нет полной согласованности распоряжении начала и конца школьных занятий. В некоторых частях государства имеет силу das allgemeine Landrecht, согласно закону тот, «кто не может или не хочет дать своему ребёнку необходимое образование дома», обязан посылать его в школу, когда ему минёт 5 лет».

«Школьное обучение должно продолжаться столько времени, пока «ребёнок не приобретёт всех знаний, необходимых каждому разумному «человеку его сословия; судить об этом полагается его духовному «отцу (!)».

В целом ряде провинций имеются особые распоряжения, так, в восточной и западной Пруссии, Шлезвиг-Гольштинии, Ганновере и Гессен-Нассау. В течение десятилетий Пруссия стремится урегулировать законом посещение школы. Но дело народной школы встречает в прусском правительстве и ландтаге так мало интереса, что до сих пор ничего не осуществлено. В Баварии девочки и мальчики обязаны посещать школу с шестилетнего возраста — и обычно в течение 10 лет, из которых 3 года приходятся на обязательное посещение воскресной школы. В Саксонии каждый ребёнок обязан посещать простую народную школу в течение восьми лет от шестого и до четырнадцатого года. В Вюртемберге обязательное школьное обучение начинается лишь с седьмого года и кончается четырнадцатым. В Бадене, Гессене, других тюрингенских государствах, Бремене, Гамбурге и многих иных государствах обязательное обучение продолжается от шестого до четырнадцатого года. В Мекленбург-Шверине дети остаются в школе до конфирмации, а именно:

«Готовыми к окончанию школы они признаются лишь тогда, когда «достигли общей зрелости и подготовки, и кроме религиозного образования «овладели всеми специальными знаниями, каковые необходимы для допу-«щения их к конфирмации (Пастор)».

Если же наличность этой зрелости и образования не может быть констатирована, можно требовать, чтобы ребёнок и далее посещал школу. В этом же роде озабочены в Мекленбург-Стрелице подготовкой учеников к вечному спасению души восемью годами школьного обучения. Но эта односторонняя дрессировка и подготовка к небесному житию несколько смягчается следующими соображениями жизненной действительности: «По просьбе родителей можно разрешить детям, достигшим одиннадцатилетнего возраста и посещающим по крайней мере 4-й класс народной школы, поступать в услужение во время летнего полугодия при соблюдении условий, определённых уставом о школах. Такова заботливость о дешёвой рабочей силе для мекленбургских юнкеров. Стоит также сообщить о предписании школьного устава в Рейссе Старшей Линии. Там ребёнок кончает школу после восьмилетнего обучения, поскольку он «выучился по меньшей мере читать, усвоил главные отделы катехизиса, «важнейшие библейские изречения и церковные песни, освоился с основами «христианского учения, а также изучил письмо и арифметику, поскольку это «безусловно необходимо». Очаровательно это «а также», которым начинается последнее предложение: в конце концов дети посещают школу и для того, чтобы «также» выучиться считать и писать, поскольку это безусловно нужно. Отсюда ясно, как необходимо в интересах элементарного образования, чтобы были изданы имперские простые, ясные и обязательные постановления насчёт посещения школы.

Ещё пестрее картина союзно-государственных постановлений, определяющих выдачу свидетельств об окончании школы. В одном государстве это поручается учителю вместе с местным школьным инспектором; в другом государстве это дело поручается местному школьному начальству; но очень часто функция

или то здесь, то там предоставляется местному священнику или бургомистру, или школьному инспектору, или школьному советнику.

А как разнообразны мнения, оправдывающие преждевременное окончание школьной обязанности, в различных государствах. Где правят и господствуют юнкера, там вряд ли нужно выдумывать оправдания, аграрные интересы сами по себе являются основанием для преждевременного окончания школы. В городах же закон об охране детей несколько обуздывает промышленных эксплоататоров дешевого и покорного детского труда; но скромный закон об охране детей и обязательности обучения нарушается и обходится и в городах. Так, Шмидт в своей поучительной статье об имперском школьном образовании, фактическими данными которого я пользуюсь, сообщает следующие цифры о преждевременном оставлении старшего класса: в Бреславле 759 из 4,525 учеников, в Эссене 295 из 1,935, в Бармене 431 из 1,658 учеников.

Чрезвычайно разнообразны также организация и постановка *школьного надзора*. В Пруссии, Баварии, Саксонии, Бадене, Гессене, Саксонии-Веймаре, Ольденбурге, княжестве Любек, Ангальте, Готе, Саксонии-Мейнинтене, Шаумбург-Липпе, Вальдеке, Бремене, Гамбурге, Любеке и Эльзас-Лотарингии школьный надзор — государственный; в Саксонии-Альтенбурге также государство заведует общим школьным надзором, но за преподаванием Закона Божия наблюдает церковь. В Рейссе Старшей Линии и Липпе всё школьное дело находится под церковным контролем. И хотя в Вюртемберге высший авторитет в школьном деле принадлежит государству, но церковь всё же может сказать своё веское слово, так что высшее церковное начальство является вместе с тем и высшим школьным начальством, и все школьные инспектора в то же время и священники. Такова же организация и в обоих Мекленбургах, Брауншвейге и Шварцбург-Рудольфштадте. В Рейссе Младшей Линии школьный надзор предоставлен государству, церкви и общинам, в Биркенфельде — государству и церкви.

Местная школьная инспекция одновременно с окружной школьной инспекцией имеется во всех государствах кроме Гамбурга. Она исполняется в большинстве государств местным священником, в некоторых государствах местным школьным советом, в Саксонии-Мейнингене она может быть поручена каждому «интеллигентному, незапороченному человеку». В ряде государств местная школьная инспекция не распространяется на многоклассные школы, во главе которых стоит особый директор; в Гессене и Готе инспекция касается лишь внешних порядков школы и принадлежит местному школьному совету; в Ангальте и Брауншвейге руководители многоклассных школ подчинены непосредственно правительству или консистории и следовательно не имеют ни местного, ни окружного школьного инспектора. Одним словом: приблизительно столько же родов инспекции, сколько самих государств.

То же относится и к численности классов. Максимальною цифрою для одноклассных школ в Саксонии, Саксонии-Мейнингене, Шаумбург-Липпе считается 60, в Ангальте 70, в Пруссии, Баварии, Готе, Рейссе Младшей

линии. Гессене — 80 (но в Гессене при особых условиях и 100), в Вюртемберге 90, Ольденбурге 100, в Саксонии-Альтенбурге, Липпе и Вальдеке 120; для двухсменных школ в Саксонии и Саксонии-Мейнингене определена цифра 120, для многоклассных школ в Саксонии — 40 (для высших 40, средних 50, простых 60), в Пруссии и Саксонии-Альтенбурге — 70, в Готе 80, в Ольденбурге 100. И только свободные города Гамбург и Любек установили законодательным путём численность класса в 50 человек.

Крайне разнообразны и детали постановлений о каникулах. Только в меньшинстве союзных государств одинаковы каникулы низшей и средней школы, в некоторых других государствах они одинаковы по числу дней, но начинаются и кончаются в разное время. В большинстве союзных государств каникулы для средних и низших школ различны, и различие почти всегда не в пользу низшей школы, где в году на одну-две недели меньше дней отдыха.

Внутренняя организация школы также очень разнообразна в разных союзных государствах. Нет полного согласия даже в самих учебных предметах народной школы. Правда, обычными предметами во всех школах являются: Закон Божий, чтение, письмо, арифметика, геометрия, рисование, история, география, природоведение, пение, гимнастика, женские рукоделия. Но Мекленбург-Шверин не имеет отдельных часов для истории и природоведения, а немецкий язык и география имеются лишь в доминиальных школах. Геометрия вместе с арифметикой в Баварии не преподаётся; женские рукоделия обязательны здесь лишь в Нижней Франконии и Верхнем Пфальце. В Липпе ещё не везде введено рисование.

Очень различна *подготовка учителей*. Директор семинарии Мутезиус в Веймаре заканчивает жалобой опубликованный 1897 г. в педагогических листках обзор семинарских порядков: «Это истинно образцовая карта — большей пестроты и желать невозможно, и вообще подготовка учителей снова «напоминает известный факт, что постановка учительского образования «в немецких государствах отличается крайним разнообразием организации, «размеров учебного материала и самой постановки преподавания. Как мы ещё «далеки даже от закладки единообразного фундамента».

Об этом можно бы исписать целые страницы. Богатейшее разнообразие царит в области содержания школ, управления школы, школьной гигиены, профессиональной школы, оплаты учителей, учительских пенсий, обеспечения семей умерших педагогов, числа обязательных недельных уроков, занятий учителей и учительниц, платы за учение и по многих иных вопросах. Нет даже и примитивнейшей предпосылки для сравнения школьных распорядков по отдельным государствам, нет единообразной школьной статистики для Германии. Правда, в «Статистическ. ежегоднике» Германской империи 1906 и 1908 гг. опубликованы с таблицами два обзора школьного дела по всей Германской империи. Но 1908 г. занимает лишь 2 страницы и даёт лишь 500 статистических данных, так что одно это число показывает, как мало фактов сооб-

щают все данные. К тому же время собирания материала в разных союзных государствах — различно, а именно: в одном государстве принимается во внимание учебный год, в другом отчётный, в третьем календарный; в большинстве государств фигурируют цифры переписи 1906 г., в одном переписи 1906—1907 гг., одно государство переслало для общеимперского обзора цифры 1905—1906 гг. и ещё одно — цифры 1904—1905 гг.

В эту излишнюю пёструю путаницу и многообразие германского школьного дела и должен внести порядок и единообразие имперский школьный закон. Дело идёт не о нивеллировании школы и не о том, чтобы отнять у отдельных государств сотрудничество в школьном деле и интерес к нему, но лишь о том, чтобы добиться равного образования детей для всей Германии и вместе с тем равномерного образования для всего германского народа.

Имперские законодательные установления относительно начала и конца школьного обучения, управления школой, школьного надзора, подготовки и оплаты учителей, учебного плана, каникул и других школьных вопросов никоим же образом не исключают деятельного участия государства, общины и родителей. Недаром же такой красноречивый защитник городского самоуправления, как д-р Гуго Прейс, в своей боевой брошюре: «Право городского школьного управления в Пруссии» приходит к заключению, что главнейшие культурные задачи, к числу которых он относит школьную реформу, уже не под силу отдельным государствам при современном положении дел (Берлин, 1905 г.).

> «Школьное дело неизбежно должно перейти в ведение империи. «Со всех сторон накопляются признаки, что империя не может ограничить свое воздействие на школу лишь урегулированием вопроса «о правах школ, что наоборот все школьное дело целиком должно быть «отнесено к числу тех областей, которые подчиняются имперскому законодательству и надзору. Новый германский школьный закон будущего «будет непременно имперским. И над этим имперским законом не будет «тяготеть «прусский государственный дух» в его специфическом значении, «и как раз поэтому этот закон сумеет оценить по достоинству значение «автономного самоуправления в школьном деле».

Не с зелёного стола имперской бюрократии, враждебной как народу, так и прогрессу, будет шаблонизировать и регулировать имперский школьный закон, нет, с высокой башни должен он руководить германским школьным делом, оживлять его, используя все факторы, которые смогут постоянно объединять центральное управление школами с пульсирующей жизнью народа и которые могут перенести инициативные начинания и преимущества центральной организации в отдалённейшую деревушку.

Для этого мало один раз упорядочить германское школьное дело законом, необходимо создать постоянную центральную инспекцию, которая бы наблюдала за выполнением законодательных распоряжений и несла бы также и ответственность. Мы требуем поэтому имперского министерства народного

просвещения, которое было бы ответственно перед рейхстагом и следовательно находилось бы под непосредственным контролем всего народа.

Связующим звеном между имперским министерством просвещения, школьным делом и педагогической наукой будет имперский школьный совет при имперском министре народного просвещения. Совет этот будет избираться на основании всеобщего и равного права наполовину из представителей учителей и учительниц и наполовину из представителей родителей.

Пока же в Германии существует современная союзно-государственная организация, надо добиваться подобных учреждений в отдельных государствах. Где нет специального министерства народного просвещения, как, напр., в Пруссии, там следует создать таковое. При всех государственных министерствах просвещения должны быть организованы соответственные государственные школьные советы. Децентрализацию в разумной мере следует провести и в каждый город и в каждую деревню отдельных союзных государств. Не должно существовать ни одной ни городской, ни сельской общины, где бы не было равномерно хороших школьных условий под общим наблюдением специалистов и заинтересованных родителей. Тогда придет конец современному жалкому положению школы, тогда для всей Германии не будет более характерна отсталость постановки школьного дела, а отсталость эта, где бы она ни проявляла своё угнетающее влияние, в конце концов уменьшает силу всего германского народа. Ярый защитник имперского законодательного регулирования школьного дела в семидесятых годах—мюнхенский политикоэконом Хирт—вполне прав в своём резком замечании, которое, к сожалению, и теперь после 40 лет нисколько не потеряло своего значения:

«Итак, многим областям Пруссии, Баварии, Мекленбурга да, собственно говоря, каждой деревне и каждому городу, где народное образование совершенно не удовлетворяет повышенным требованиям, характерно самое жалкое состояние культуры, что непременно оказывает влияние на политическую и хозяйственную жизнь страны, если это и не всегда сразу бросается в глаза; грехи против цивилизации, совершаемые в Кассубии, Вуппертале и на Изаре, являются национальным раком, излечение которого так же важно для империи, как и борьба с чумою скота».

Либеральная буржуазия и вместе с нею германское учительство часто обсуждали требование имперского законодательного регулирования школьного дела. Поводом к этому послужила поддержанная многими подписями петиция, поданная вышеупомянутым Хиртом в 1874 г. германскому рейхстагу. Из пятнадцати причин, перечисленных петицией в пользу необходимости имперского школьного закона, некоторыя и теперь имеют особенное значение:

«6. что в особенности всеобщее и прямое избирательное право лишь тогда даёт благоприятные результаты, когда пользующийся им народ созрел в духовном отношении;

7. что для всеобщей воинской повинности пока только на бумаге

«непременной предпосылкою является наличность физических и духовных качеств военнообязанных, что даёт возможность в короткое время и с малыми тратами подготовить из них дельных солдат;

10. что империя не может ждать, когда и как отдельным государствам или их отдельным общинам и союзам заблагорассудится поднять народную школу на высоту, соответствующую культурным потребностям целого;

11. что при единстве наших политических и хозяйственных интересов на самом деле было бы справедливо, чтобы более состоятельные и развитые общины существенно поддержали более бедные и отсталые в целях народного просвещения;

12. что при дороговизне хороших народных школ, дельных учителей и надлежащих школьных зданий, учебных пособий и т. д. многие из существующих теперь школьных союзов не в состоянии удовлетворять серьёзных требований, как бы они этого ни желали;

13. что финансовая мощь отдельных союзных государств и также, конечно, общинных союзов уничтожена имперским правом, правда, лишь отчасти, но фактически же почти целиком, и что основательные налоговые реформы, без чего немыслима большая реформа народной школы, могут быть проведены лишь в порядке имперского законодательства или по крайней мере путём благожелательного соглашения союзных государств;

14. что издание имперского школьного закона и щедрая ассигновка союзных государств из имперской кассы на школьные цели отнюдь не сокращают административную деятельность отдельных союзных правительств и не уничтожают общинного самоуправления школ, наоборот повлияют на развитие существующих учреждений и так обусловят такой расцвет школьного дела, который трудно учесть заранее».

Эту благожелательную петицию, под некоторыми обоснованиями которой мы и сейчас охотно подпишемся, постигла в рейхстаге самая жалкая участь, хотя большинство тогдашнего рейхстага были либералы: в комиссии петиций она была признана не подлежащей дальнейшему обсуждению в пленарном заседании, так как дело народной школы подлежит компетенции отдельных государств, а не империи.

Это важное обстоятельство было, конечно, не совсем незнакомо подателям петиций, его-то они и хотели устранить петицией. А что империя была и есть компетентна взять на себя школьные дела, об этом не было и нет никаких сомнений. Ни один параграф имперской конституции не запрещает имперскому законодательству регулировать школьное дело. Как только империя пожелает создать имперскую школу, она получает и компетенцию. Но тогдашнее большинство рейхстага так же мало желало имперской школы, как не пожелало бы ее и теперешнее, если бы ему предложили решать этот вопрос. Как раз с основаниями, которые обусловливают необходимость имперского школьного зако-

нодательства и некоторые из которых перечисляет петиция Харта, эти-то основания и увеличивают антипатию к имперской народной школе как в партиях большинства рейхстага, враждебных народной школе, так и в не менее враждебных правительствах империи и отдельных союзных государств: они как раз *и не желают* укрепления всеобщего, равного избирательного права, они желают не сознательных солдат, а послушных, они вовсе не заинтересованы в том, чтобы повысился духовный уровень германского народа, так как это не обещает никакой выгоды их политическим и хозяйственным интересам и к тому же стóит больших денег; они также совершенно не желают реформы имперского налогового дела, которая бы дала значительные новые имперские доходы на культурные цели за счёт состоятельных классов; ведь они предпочитают взимать даже налоги на враждебные культуре милитаристские и иные цели почти исключительно из карманов бедных и беднейших граждан. И наконец не желают они и усиления имперской центральной власти, так как это усилило бы и рейхстаг, избираемый всеобщим, равным, тайным и прямым голосованием. Вместо этого они предпочитают поддерживать отсталые учреждения союзных государств, чтобы иметь противовес рейхстагу.

Но либеральным партиям и прежде всего учителям не мешало бы интересоваться имперским законодательным регулированием школьного дела. Они и интересуются *на словах*, на деле же очень мало. В прежние времена учителя больше интересовались этим вопросом. И в особенности петиция Харта дала повод многим учительским съездам обсуждать имперское школьное законодательство. Но интерес к нему быстро исчез, а сами требования были ограничены и уменьшены. И когда в 1908 г. на германском съезде учителей в Дортмунде снова после долгого промежутка дебатировался вопрос об имперском школьном законодательстве, то не решились даже потребовать имперского школьного закона, а требовали лишь имперское школьное ведомство с «определённо и разумно» ограниченным кругом деятельности; требовали не центральной инстанции с законодательными правами, не имперское министерство с административною центральной властью, но лишь посреднический и наблюдательный комитет для школьного дела.

Разные сомнения, соображения и страхи не могут заставить социал-демократию отказаться от энергичной борьбы за требования, признанные ею правильными и необходимыми, и потому социал-демократия не удовлетворяется слабым компромиссом бессильного посреднического комитета, она требует имперского школьного закона, имеющего обязательное действие, и необходимых для этого имперских министерских учреждений.

Всего больше и сильнее, конечно, интересуется вопросом имперского школьного законодательства рабочий класс, как и вообще всеми школьными вопросами. Во-первых, германский рейхстаг в настоящее время является единственной инстанцией в Германской империи, где свободно могут выражаться воля и мнение народные. Уже по одному этому одно лишь требование имперского школьного законодательства со стороны социал-демократической фракции рейхс-

стага имело бы колоссальное значение для германского школьного дела. Жалкое положение германской школы разом предстало бы перед глазами широчайших общественных слоёв. Всё то, что до сих пор прячется в тесных и тёмных комнатах союзного законодательства и управления, всё это принуждено бы было давать отчёт на открытом и обширном форуме германского рейхстага. И если социал-демократическая фракция рейхстага обсуждала до сих пор школьные вопросы в рейхстаге лишь при случае, то это объясняется с одной стороны формальными трудностями, которые неизбежны при выработке и внесении в рейхстаг имперского школьного закона; с другой же стороны тем, что текущая парламентская работа очень поглощала силы фракции. Но что социал-демократическая фракция примется за школьное дело, это вопрос лишь времени. Она уполномочена на это ещё Бременским партийным съездом 1904 г., который по школьному вопросу заявил между прочим (по поводу последнего распоряжения, ставящего народную школу под опеку церкви): «что вся народная школа, как «и вся система воспитания, помимо урегулирования религиозного вопроса нуждается *в принципиальной коренной реформе путём имперского школьного «законодательства»*, и реформа эта должна считаться с указаниями революционных педагогов буржуазии, давно ею преданных—Каменского и Песталоцци, а потом Гёте и Карла Маркса.

Многие иные непосредственные причины заставляют рабочих энергично защищать имперское школьное законодательство, не считая причин общего характера и повышения их умственного уровня, необходимо в числе причин указать сильную *подвижность рабочего класса*. Жизнь швыряет рабочего с одного конца империи в другой, сегодня рабочий работает в прусской провинции Саксонии, завтра в королевстве Саксонии; один рабочий принуждён отправляться ради заработка от берега Северного моря к подножию Альп, другого гонит нужда с дальнего востока на крайний запад. Уже в 1890 г. историк Лампрехт установил, что из числа всех жителей западной области Германии 630,972 человека явились из восточной области и лишь 490,975 жителей восточной области происходит из западной. С тех пор современное переселение народов ещё значительно возросло. В Рейнскую провинцию и Вестфалию за пятилетие 1895-1900 приехало на 359,743 человека больше, чем уехало. Зато разница между числом приехавших и уехавших в королевстве Саксонии равнялась только 89,477, в Бадене лишь 29,775. Несмотря на это, общий рост населения востока Германии нёс потери: из 2,000,700 жителей 1895 года в 1900 году осталось лишь 1,999,000. И куда преимущественно отправляются остальные рабочие? Они бегут от юнкерского угнетения и эксплоатации, отправляясь на барщину рейнско-вестфальских баронов. Согласно статистике союза горнопромышленных интересов горного округа Дортмунда из общего числа рабочих было:

	1893 г.	1905 г.	1908 г.
Иностранцев в процентах . .	2,72	6,79	7,42
Переселившихся с востока. .	24,91	33,69	33,94
Иных германцев.	72,37	59,52	58,64

Благодаря этим передвижениям,—а нужда заставляет рабочего путешествовать,—рабочий повсюду, в каждом новом государстве, в каждой новой провинции да даже в каждой новой общине встречает новые школьные порядки. Везде различны и школьный возраст, и школьная организация, и все остальные выше разобранные условия. От всего этого его ребёнок сильно страдает. Но это не имело бы места, если бы по всей Германии были по существу одинаковые школьные условия.

Но и оседлый рабочий более страдает от разнообразия школьных условий Германии, чем состоятельный буржуа. Ведь юнкер, или фабрикант, живущий в деревне, т. е. в областях низкой заработной платы, или сельский священник не посылают, конечно, своих детей в примитивную деревенскую школу, во-первых, из-за *«сословных» соображений*, а в особенности потому, что они там ничему не научились бы. Не даром же недавно призыв германского дворянства к «дворянам Германии» по поводу пожертвований на союз помощи дворянским детям выразился так: нельзя допустить, чтобы дети обедневших не по своей вине товарищей по сословию или сироты бедных дворян «погибали (! автор) в сельской или народной школе». Богатый сельский житель и житель маленького городка, где школа плоха, посылают своих детей в ближайший большой город или в пансион или же нанимают домашнего учителя. Рабочему же это недоступно, так как у него нет денег. Он вынужден посылать своего ребёнка в сельскую школу, как бы жалка она ни была и как бы ни стремился его ребёнок к знанию.

Поэтому германский рабочий желает, чтобы школы были поставлены одинаково хорошо как в деревне, так и в городе. И это желание всего лучше и равномернее выполнит имперский школьный закон.

Конечно, важен закон не сам по себе, а по его детальным постановлениям. В нижеследующих отделах будут рассмотрены отдельные требования школьной реформы, для этой же реформы имперский школьный закон является самой надёжной и верной основой.

Литература. Otto Schmidt. Die Frage der Reichsschulgesetzgebung. Im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses des deutschen Lehrervereins dargestellt. Leipzig. Jul. Klinkhardt. 1907. — *Dr Julius Ziehen.* Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 1903.—Bericht über die deutsche Lehrerversammlung in Dortmund. Pfingsten. 1908. Herausgegeben vom geschäftsführenden Ausschuss des deutschen Lehrervereins. Leipzig. J. Klinkhardt. — Deutsche Schule. Jahrgang 1907. S. 99—110. — Statistische Beilage der Pädagogischen Zeitung, mehrere Jahrgänge.

2. Единая школа.

Социал-демократия добивается органического единообразия всего дела общественного обучения, она желает иметь единую школу в её истинном и подлинном значении.

Единая школа вовсе не равнозначна *одной* школе или одному типу школы; единая школа вовсе не является Прокрустовым ложем, на которое укладываются все дети, независимо от того, подходят ли их физические и умственные способности к учебной цели и методам обучения. Правда, единая школа так широка, что может вместить юношество школьного возраста всего народа без различия пола, возраста, склонностей, способностей и родительского состояния. Но в то же время единая школа так разумно расчленена и эластична, что она может считаться с каждой особенностью детей в воспитательном отношении, каждой степенью их способностей, с каждым требованием общества в отношении физического, умственного и душевного воспитания.

Отсутствие связи в совремённой постановке школьного дела.

Если бы единая школа оставила одну лишь школу и этим определила одну единственную цель обучения для всех детей, она бы сделала шаг назад в сравнении с современной школой. Современному общественному обучению характерно большое разнообразие организации, учебных целей и постановки преподавания. Школьное дело за время своего развития всё более дифференцировалось, и общественное воспитание стремится удовлетворить многообразию потребностей юношества некоторыми особенностями в школьной организации и методах.

Университеты желают «дать студентам самостоятельные суждения, и «если только возможно, то довести их до самостоятельного участия в научной «работе — какой-либо области». Паульсен (Учебное дело в Германской империи I, 31). Задачею средних школ по Ретвишу (Учебное дело в Герм. имп. II, 40) является: «Передать ученикам всё совремённое общее духовное развитие времени, присущее данному народу, насколько ученики только способны воспринять».

В особенности много разнообразия в средних школах. Во главе их в течение столетий стояла гуманистическая гимназия, и только окончание такой гимназии давало право поступления на все факультеты университета. По мере того, как реалистические потребности общества выдвигались вперёд, параллельно победоносному шествию техники, могущественным завоеваниям точных наук, в частности природоведения, а также по мере того, как изменялись политические требования господствующего класса, — начали понемногу выдвигаться реформаторские стремления. «В Германии началось внушительное реформаторское движение после основания империи. Помимо общих на то «причин, свойственных как Германии, так и загранице, у нас играло роль и «желание основательно способствовать развитию национального самосознания (1 автор) посредством школы» (Ретвиш, там же, стр. 44). Прежде всего реальная гимназия, уничтожившая у себя греческий язык, добилась для своих воспитанников права поступления в университеты. В восьмидесятых годах возникло оживлённое движение в пользу средней школы без латыни, цель

которого в Пруссии была достигнута в указе от 26 ноября 1900 г. В начале указа говорится: «Что касается прав, то гимназия, реальная гимназия «и обер-реальное училище следует признать равноценными в деле подготовки «общего духовного развития, дополнения же требуются лишь постольку, по«скольку некоторые области изучения и профессий требуют особых предвари«тельных знаний, и не каждое из вышеуказанных учебных заведений ставит «себе задачей передачу этих особенных знаний и во всяком случае не в не«обходимых размерах». Различные права трёх родов средней школы определяет их различный характер. Для изучения богословия по всей Германии требуется аттестат зрелости немецкой гимназии; для юридического факультета равноправны в Пруссии все три рода средней школы; для изучения медицины имперским законодательством установлена равноценность немецких реальных гимназий и просто гимназий; для философского факультета все три типа средней школы равноправны.

Реальные училища не дают прав на поступление в высшее учебное заведение. Они по Леману служат двум целям (Учебное дело в Герм. имп. II, 104): «Первая и важнейшая задача их — удовлетворить стремление среднего «сословия к практическому и вместе с тем хотя бы до некоторой степени «законченному образованию. Именно «до некоторой степени», так как вряд ли «можно говорить о законченности образования после шести или, если приба«вить элементарные классы, — после девяти лет обучения. Тем не менее «курс этот может дать круг знаний, имеющий практически полезное значение «для деятельности купца, техника и мелкого чиновника». Вторую задачу реального училища Леман видит в том, что оно является «подготовительною «ступенью в высшие классы полноправных учебных заведений».

Совершенно особую группу мужских средних учебных заведений представляют из себя 9 *кадетских корпуса* Германской империи, которые являются и благотворительными заведениями и заодно же средними учебными заведениями, обеспечивающими военное управление «надёжным резервом для возмещения офицерского состава» (Виен — Учебное дело в Герм. имп. II, стр. 227).

Затем надо ещё отметить *средние женские школы*, которые прежде большею частью были лишь частными школами с очень незначительными задачами—дать эстетическое воспитание «дочерям высших сословий», но теперь всё более приближаются к типу государственных средних учебных заведений; отчасти они уже служат даже подготовительными учебными заведениями для поступления в университет.

В *народной школе*, правда, тоже имеются подразделения, но они большею частью не имеют различных учебных целей. Доктор фон Гезицкий, городской и окружной школьный инспектор, один из сотрудников большого сборника «Учебное дело в Германской империи» (том III, стр. 16), определяет народное школьное образование как «культурную миссию» сделать германское юношество способным «служить со временем отечеству в качестве храбрых воинов

или прилежных рабочих, пахать и обрабатывать землю, добывать руду и бороздить море, исследовать и изобретать и одеть земной шар сетью железнодорожных рельс и телеграфных проволок». Параллельно этому народная школа преследует и более «высокие» цели: она должна «готовить из учеников не только лишь рабочих и воинов, но и людей, и не только сообщать им навыки и знания, но и зажигать в них святую искру любви к ближнему и сострадание путём развития истинной религиозности и нравственности». Такое воспитание должно привести народ к следующим принципам: «Добросовестная подготовка каждого человека к его профессии, строгое исполнение обязанностей каждого, подчинённое интересам целого и *предписаниям руководящих личностей*».

Целый ряд *специальных школ* заботится об *анормальных детях*. И тот же г. фон Гевидини, столь остроумно интерпретировавший цель народной школы, доходит до того, что ставит эти школы на одну доску со школами домоводства и рукоделия, детскими убежищами, каникулярными колониями и даже называет их «благотворительными учреждениями, примыкающими к народной школе», при одновременном обсуждении вопроса о школьных врачах, школьных банях и даже способах эстетического образования детей.

Технические высшие школы с развитием техники из маленьких зачатков достигли своего современного значения «как убежищ изучения и исследования, охватывающих все многообразные области техники с её основными и дополнительными науками» (фон Дик, Учебное дело в Герм. имп. IV, I часть, стр. 3).

Для целого рода специальных отраслей имеются отдельные высшие школы, — таковы горные и лесные академии, сельско-хозяйственные и ветеринарные высшие училища, высшие коммерческие училища, академии художеств, военные академии. Помимо этих высших школ есть ещё разнообразнейшие средние и низшие специальные и профессиональные школы почти для всех ремёсел и отраслей промышленности, торговли и сельского хозяйства

Единая школа будущего.

Единая школа не должна уничтожить существующее многообразие современной школы, но она должна поставить своей задачей привести в продуманную и целесообразную систему всю бессвязную пестроту современной школьной организации, организации, созданной случайно в разные времена под влиянием разных причин и разных воздействий; единая школа также сделает доступными всевозможные отрасли образования, которыми она располагает, всем тем, кто имеет желание и способности.

Современное многообразие общественных школ в большей своей части бессмысленно и нецелесообразно. Бессмыслен смешной спор старых гимназий со средней школой, не имеющей латыни, спор, продолжающийся десятилетия; бессмысленно и всё дипломное мошенничество средней школы; бессмысленно и то, что кастовый дух резко отделяет одну высшую школу от другой и вместе

все средние и высшие школы резко противопоставляет школе народной; бессмысленно и выделение женских школ из общих рамок среднего образования; бессмысленна эта часто уместившая дрессировка в школах вообще и в частности в средних школах с их приготовительными заведениями. Но всего бессмысленнее и нецелесообразнее, что средние школы с их большими затратами, с их лучшим устройством и их расширенными учебными планами доступны лишь случайной и крошечной части юношества, едва лишь 5 детям из 100.

Единая школа, которой добивается социал-демократия, будет признавать прежде всего следующие два принципа: во-первых, *она объединит в одно органическое целое все существующие школьные учреждения, поскольку они могут считаться испытанными и подходящими, а также и все новые школьные учреждения, которые необходимо будет создать;* в рамках, заключающих в себе все школы, единая школа создаст разумное расчленение, обусловленное социал-педагогическими соображениями: за элементарной школой для малышей последует средняя школа с планомерной постепенностью и в тесной органической связи с первой. Вторым принципом единой школы является *безусловное право каждого на посещение каждого рода школы,* право, ограниченное лишь собственными способностями индивидуума.

Кто же будут те «малыши», для которых будут основаны элементарные начальные школы единой школой? И в каком возрасте питомцы единой школы покидают её?

И в этих важных вопросах в современной постановке школьного дела играет решающую роль только случай. Обычно обязательное посещение школы начинается в шестилетнем возрасте и кончается в четырнадцатилетнем для народной школы, в шестнадцати или восемнадцатилетнем для средней школы.

Но почему посещение школы начинается с шестилетнего возраста? Почему не с пяти или не восьмилетнего? Разве до шести лет и после 14 детям не нужно общественное воспитание? И разве как раз эти 8 лет—от 6 до 14—являются всего более подходящими для общественного воспитания? Ведь в средних школах отодвинуто же время окончания. И почему только в средних школах? Потому, что учеников «средней» школы труднее воспитать? Или потому, что им необходимо более продолжительное воспитание? Или же различие это определяется всё той же старой причиной, как её выразил Тэвс (Современное образование дома и в школе, стр. 75), что школа «является орудием не для «выработки народной интеллигентности, но для поддержания существующего «в данный момент распределения собственности, общественного положения и «привилегий».

Детский сад.

И современное общество уже признало, что для дошкольного возраста необходимо организовать воспитательные учреждения, правда, общественных школ для этого возраста не имеется, но частным образом созданы и поддерживаются *детские сады.*

Конечно состоятельные люди не так сильно нуждаются в детских садах, как рабочий класс, так как богатые отцы и матери могут предоставить своим малышам и игры, и физический, и духовный уход; у них есть прекрасные сады и обширные детские и сверх того есть и бонна, и гувернантка, и домашний учитель, дабы родителям не пришлось упрекать себя, что они что-либо упустили в воспитании своих детей. Рабочее население ничем этим не располагает; тесные квартиры во всех отношениях ограничивают подвижность ребят; в одной комнате, которая часто является сводно и гостиной, и спальней, и даже кухней, каждый индивидуум принуждён значительно ограничивать себя в интересах остальных. И в первую голову—согласно старому обычаю—стесняют детей. При тесных рабочих квартирах в больших городах, конечно, нет и помину о садах, едва ли рабочий знает, что такое «гувернантка», не говоря уже о том, что он, конечно, не в состоянии взять такую даму для воспитания своих детей. Но ни отец, ни мать не в состоянии заботиться сами о воспитании своих детей дошкольного возраста и в свободные от школы часы, так как капиталистическая барщина распоряжается ими с раннего утра и до позднего вечера.

Но детские сады должны быть созданы не только для случаев явной нужды в воспитании детей дошкольного возраста. Общественные воспитательные учреждения очень нужны и в большинстве внешне-нормальных семей, где отец имеет время заботиться о воспитании детей и где мать всецело может посвятить себя обязанностям хозяйки и матери. Шутливые слова Вильгельма Буша «сделаться отцом» и «быть отцом» настолько же правильны и для матери: стать матерью не трудно, но быть матерью очень трудно. Не всякая молодая женщина, сделавшись матерью, является хорошей воспитательницею. Воспитательные таланты встречаются не чаще, чем всякие другие великие и художественные таланты. Поэтому-то большинство детей получает теперь неправильное воспитание, правда, и благодаря общим и социальным причинам, но отчасти и благодаря неспособности «настоящих» воспитателей, отцов и матерей.

Поэтому интересы детей и интересы общества вызывают необходимость понижения школьного возраста, а именно я считаю лучшею порою для начала общественного воспитания возраст от 3 лет.

Выражение «обязанный посещать школу» может многих смутить. Конечно не в учреждения, подобные современным школам, будут отосланы наши малыши и никто их не будет пичкать абстрактными науками ранее современного школьного возраста. Нет, учреждения, называемые теперь детскими садами, должны подвергнуться внутренней и внешней перестройке и численно настолько увеличиться, чтобы вместить всех детей от четвёртого до седьмого года. В этих школах для маленьких детей не место ни одному учебному предмету современного обучения, ни чтению, ни письму, ни Закону Божьему, вообще ничему тому, что излишне и ненужно обременяет детский интеллект. В детском саду царствует игра, она предписывает внутреннюю организацию, она определяет методы, она заботится о том, чтобы ребятки бежали в детский сад с радостью

и охотой, она устанавливает связь между развитием ребёнка и внешним миром, с дальнейшими школьными учреждениями и общественным развитием, она обеспечивает бесчисленное разнообразие занятия, которым человек тем более дорожит, чем он моложе.

Своего рода образцом подобных будущих учреждений для малышей могут служить уже и теперь американские детские сады. Как сообщает Ф. Кюйперс (Kuypers) в своей очень ценной книжке о «Народной школе и подготовке учителей в Соединённых Штатах», детские сады в Америке являются очень популярными и распространёнными учреждениями и поставлены образцово как в отношении постановки преподавания, так и в отношении снабжения внешними пособиями. Нас далее не поразит, что именно немецкие учительницы основали американские детские сады, и как раз в конце пятидесятых годов прошлого столетия, почти в тот же час, когда в Пруссии собенно неделая школьная реакция запретила Фрёбелевские сады, как государственно вредные учреждения! И того менее удивительно, что Америка воспользовалась теорией детских садов от немецкого педагога Фрёбеля. Америка ведь более счастливая страна, там нет тяжеловесных традиций и тысячи предрассудков и интересов политического и экономического характера, которые бы стояли прогрессу поперёк дороги. Кюйперс (стр. 7) считает «типичными для всего американского ведения дела прежде всего две родственные черты в методе детских садов. 1) желание считаться с чувствами и инстинктами ученика и вытекающие отсюда непринуждённость и поверхностность (Кюйперс так и не обосновал это несколько неожиданное мнение о поверхностности—автор), и 2) ручной труд, подходящий к каждому возрасту, и вытекающие отсюда глубокое участие и продуктивность. В каждом детском саду есть непременно рояль... Но рояль аккомпанирует не только пение (при чем текст и мелодия очень часто взяты из немецких сборников песен), но прежде всего общие игры. Тут дети представляют то фермеров, разбрасывающих семена или собирающих хлеб и фрукты, то булочников, месящих тесто, пекущих и продающих хлеб, то птичек, которые строят гнезда и учат своих птенцов летать. Ритмические движения в такт музыки сопровождают пение или мелодраматическую декламацию. В детских садах царствуют и «fairy tales—сказки. Рисование, вырезание, склеивание, плетение, фальцование бумаги, тканье и стройка превращают детский сад в большую детскую. Из этого весёлого культурного уголка, который изобретён немецким сердцем и почти забыт немецкой школой, американская молодёжь захватит с собою благодатный кусочек поэзии в трезвую действительность тамошней жизни. В детском саду занимаются и учатся, правда, ради настоящего, а не будущего, но в детских играх уже звучат основные тоны обучения и действительной жизни». Этот метод детского сада (дети не чувствуют в своих занятиях определенного намерения) применяется по словам Кюйперса и на следующей школьной ступени, в особенности на низшей—Primary school, «господин учитель» также и здесь отходит на задний план, и Кюйперс поэтому замечает: «Я думаю, что малыши там охотнее ходят в школу, чем у нас».

Итак, игры стоят в американском детском саду на переднем плане; но для маленького ребёнка игра и есть труд. И как раз поэтому-то для школьной системы, считающей труд важнейшим методическим принципом, и страшно важно вовлечь в общественное воспитание как раз тот возраст, в котором не ограниченно господствует игра, т. е. работа, но вовлечь не ради методической и педагогической муки и стеснения, но с тем, чтобы увеличить детские радости и развлечения.

Всеобщая элементарная школа.

Как только ребёнок достигает школьного возраста, он поступает в общественную народную школу или в приготовительную школу. Переход совершается резко и без всякой постепенности. В то время, как до сих пор ребёнок жил на свободе—дома ли или на улице и с им самим выбранными товарищами,—теперь на шестом году жизни его неожиданно вырывают из его прежней обстановки и сажают в большой, серый, монотонный дом и в случайно составленную компанию детей одного возраста. В то время, как прежде он учился лишь тому, чему хотел, или тому, что ему предоставляли случай и игры, в то время, как он воспринимал головою лишь то, что сначала прошло через чувства или, вернее, через руки, теперь он вдруг должен привыкнуть к совершенно отвлечённым вещам, как чтение, письмо, счёт, и то, что он должен воспринять головою, он не должен держать пальцами, разве что только перо ему можно повертеть в руках. В остальное же время ему полагается «складывать» пальчики.

Это противоречие между домом и школой очень велико, и мы можем понять, почему дети боятся школы, пока они её не знают, и что они её не любят после того, как познакомились с нею.

Единая школа социал-демократии не знает этого резкого перехода. За 4 года своего пребывания в детском саду дети уже понемножку привыкли к материалу и методам настоящей школы. Во всяком случае они уже получили хотя и бессознательно большое количество ясных представлений, определённых понятий; за играми и работою они познакомились с большей частью вещей, а именно на практике, непосредственно рассматривая, хватая и обрабатывая их; школа же на данном уже материале переходит к теоретическому обучению. Письмо, чтение и счёт детям не покажутся теперь какой-то излишней странностью, наоборот, они сумеют их оценить как радостно ожидаемое средство, которое поможет им познакомиться с жизненными предметами, им уже известными, но в новой связи и интересных отношениях.

Вся организация ребёнка в этом возрасте приблизительно соответствует той организации человечества, когда оно создало из самого себя, из своей работы, обособлённую духовную культуру — письменность и математику. И вот воспитание и должно поставить своей задачей не допустить у детей разделения физической и умственной работы, разделения, которое на вышеупомянутой стадии развития общества сыграло такую большую роль в деле клас-

-сового разъединения; воспитание должно как можно крепче объединить тесную связь между физическим и умственным трудом и так, как эта связь существует в действительности. Разделение может иметь место с педагогической точки зрения только тогда, когда дело идет о непосредственной подготовке к позднейшей специальной деятельности отдельного юноши.

Отсюда прежде всего следует, что в новом типе элементарной общественной школы физический труд попрежнему является центром преподавания; понятно также, что на этой ступени все решительно дети посещают одну и ту же школу; нет никакой разницы между низшей и средней школой, есть только одна единая элементарная школа, в которой дети проводят следующие 6 лет, т. е. от восьмого до четырнадцатого года.

Я нарочно говорю об элементарной, а не всеобщей народной школе, т. к. это последнее название может привести к неверным заключениям.

Среди учителей часто говорится о *всеобщей народной школе*, как о высокой и желанной цели; часто её даже ставят на одну доску с единою школою. Но единая школа есть нечто совсем иное, чем всеобщая народная школа, и всеобщую народную школу, которой добиваются учителя, нельзя никак отождествлять с очерченной мною единой элементарной школой.

Если ближе рассмотреть всеобщую народную школу, столь вдохновенно прославленную учителями, то очень легко понять, что требование это самое скромное и имеет целью не что иное, как только *уничтожение приготовительной школы*.

Правда, современная приготовительная школа в средние учебные заведения представляет собою особенно возмутительный продукт германского, главным образом прусско-северного, классового и кастового духа. В Баварии, Саксонии и Вюртемберге приготовительной школы вообще не существует; все дети, желающие посещать среднюю школу, должны сначала проучиться 3 года в общей народной школе, так что к ужасу и отвращению гордого прусского юнкера или капиталиста может случиться, что сыну генерала, миллионера или его превосходительства действительного тайного советника придётся сидеть рядом с сыном прачки или социал-демократического вождя округа. В большинстве остальных союзных государств и прежде всего в Пруссии подобная демократическая антикастовая безвкусица совершенно немыслима или по крайней мере она не обязательна для дворянских или буржуазных бездельников, дорожащих своей репутацией. Ведь там рядом с народными школами, совершенно достаточными для «простого» народа, существуют так называемые приготовительные школы; эти школы принимают и специально подготовляют тех детей, которые после должны посещать среднюю школу.

Германские народные учителя несколько лет тому назад (1904) на кёнигсбергском съезде учителей ещё раз торжественно высказались за создание всеобщей народной школы путём уничтожения приготовительной школы. Референт, мюнхенский учитель, сумел симпатичными словами побить некрасивый аргумент защитников приготовительной школы, будто бы «благовоспитанные»

дети богатых родителей грубеют благодаря близкому общению с пролетарскими детьми. Референт же подчеркнул, что чаще хорошо воспитанные дети исправляют плохо воспитанных, а не наоборот, хорошо воспитанные дети однако встречаются во всех слоях народа. «Следует также отметить, что испорченные элементы имеются среди учеников всех школ до университетов включительно и что эти испорченные элементы рекрутируются вовсе не исключительно из низших социальных слоёв. И в наших средних и высших слоях общества встречаются условия воспитания, которые никоим образом не могут быть признаны примерными. За время моего более четверти века продолжающегося опыта мне не приходилось видеть, чтобы озабоченный отец брал своего ребёнка из народной школы, т. к. он опасался вредного нравственного влияния; но зато я знаю, что одну девочку взяли из школы для дочерей высших сословий, т. к. она рассказала матери такие разговоры своих соучениц о половом вопросе, которые серьёзно напугали родителей. Воровство и нравственные проступки встречаются в нашей средней школе по крайней мере столь же часто, как и в народной школе. И по поводу таких инцидентов во всех школах родителям можно лишь посоветовать: заботьтесь, чтобы между вами и вашими детьми были серьёзные, доверчивые отношения, чтобы дети своевременно предупредили вас о грозящих им опасностях. И вообще поставьте воспитание так серьёзно, чтобы первые попавшиеся мошенники не смогли направить ваших детей на дурной путь. Если же вы выполнили вашу обязанность воспитателя, то не будьте чересчур боязливы» (Стенографический отчет об учительском съезде в Кенигсберге от 23 до 26 мая 1904 г.; напечатано в «Педаг. Газ.» 1904 г., стр. 516).

Мы, конечно, поддерживаем требования об уничтожении приготовительной школы, т. к., само собою разумеется, в этом вопросе мы согласны и с большинством аргументов учительства (см. между прочим Тews — Борьба за школу в настоящее время, стр. 125-134). Но мы не можем и приписывать этому требованию того большого и решающего значения, которое ему придает учительство. Разве можно сравнивать несправедливость существования приготовительной школы с гораздо худшей несправедливостью всего сословного школьного дела. И много ли выиграешь от того, что дети в течение первых 3-4 школьных лет посещают одну и ту же школу, если как раз тогда, когда проявляются первые различия духовной конструкции, когда в детях ещё лишь начинает просыпаться радость учения, как раз тогда и наступает грубое разделение детей не по их способностям, но по состоятельности их родителей! Талантливые пролетарские дети в этом возрасте перенесут вдвое тяжелее и с большею горечью, что они должны остаться в скудной народной школе в то время, как неспособный сын богатого мылоторговца отправится в среднюю школу. И наоборот, иной славный сынишка богатого парвеню с грустью будет вспоминать несложное ученье народной школы, когда трудные филологические и математические проблемы замучают его в средней школе.

Поэтому и нельзя отождествлять наше требование всеобщей элементарной или низшей школы с всеобщей народной школой учителей. Я даже не желая

бы употреблять этого термина, т. к. в устах учителей он выражает и чересчур много и чересчур мало. Всеобщей народной школой можно, правда, назвать всю ту единую школу, которой добивается социал-демократия: и в этом смысле я бы охотно принял это название. Но как раз этого-то значения учителя ему и не желают давать, оно должно лишь обозначать, что об «одном народе» можно говорить лишь про первые три года обучения, а никоим образом не после. И это представляет собою столь скромную школьную реформу, что я не хочу применять высокопарного выражения «всеобщая народная школа».

Настолько же резко отличается всеобщая народная школа учителей от нашей всеобщей элементарной школы и в отношении продолжительности. Всеобщая народная школа должна включать детей от 7 до 10 лет, наша всеобщая элементарная школа от 8 до 14. Эта различная продолжительность особенно ярко подчеркивает сущность противоречия между обоими требованиями; очевидно, что одна реформа имеет в виду лишь невинную и скромную заплатку скорее морального характера на внешнее одежды современной школьной системы, в то время, как предпосылкою нашего требования является в корне изменённая школьная организация и совершенно новые учебные цели и методы.

Наша элементарная школа должна объединять всех детей вплоть до того возраста, когда для современных учеников наступает время окончания школы. Обучение физическому труду, стоявшее в центре детского сада под видом игры, и в эти 6 учебных лет является главнейшим учебным предметом, но в систематической и углублённой форме. Вокруг него группируются элементы умственного образования: чтение, письмо, арифметика, рисование, геометрия, физика, химия, история и один иностранный язык. Осторожный выбор из небольшого богатства современной народной школы следовало бы пополнить столь же осторожным выбором учебных материалов современной реальной школы, так что, если дети после окончания этого отдела школы и не обладают формальною так называемою «зрелостью» современного ученика реального училища, то своими действительно нужными знаниями, практическою опытностью, пониманием происхождения и сущности общества они далеко превзойдут современных счастливцев — обладателей прав на вольноопределяющегося и, конечно, и того больше современных учеников народной школы.

Очень важно и то, что дети при окончании этого отдела школы гораздо легче могут выбрать свою позднейшую профессию, нежели ученики народной школы или средней. Ведь их знания не похожи на тот жалкий научный багаж, который даётся в современной народной школе и который до некоторой степени достаточен для рабочего; с другой стороны их не подготовляют к исключительно умственной деятельности, как теперешних реалистов и гимназистов. Если теперь школьное преподавание не даёт ученику народной школы никакого представления о научной работе, а ученику средней школы не внушает понимания и уважения к физическому труду, то зато ученик нашей всеобщей элементарной школы ежедневно имеет дело с умственным и физическим трудом и их постоянным взаимодействием; он наблюдал их развн-

тие и влиял на него собственным мозгом или руками, или тем и другим вместе. Он не переоценивает одно слишком высоко, другое слишком низко, он знает, что как физический, так и умственный труд одинаково важны и значительны и что тот его товарищ, который особенно увлекается каким-либо ручным трудом, так как физически силён, ловок и практически сметлив, что этот товарищ стоит нисколько не ниже другого какого-либо товарища духовная организация которого, талант к логическим умозаключениям, любовь к исторической связи и красноречие влекут его преимущественно к умственной деятельности.

Средняя школа.

По окончании всеобщей элементарной школы, после того, как дети усвоили элементы практической и теоретической работы, они уже в состоянии решить, для какой области общественной работы пригодны их наклонности и способности. Дело идет пока лишь об этом общем решении, вопрос о выборе определённой профессии пока ещё не ставится. Также пока нет и речи о том, кто будет и кто не будет далее посещать школу. Школьный возраст ещё не кончен, он кончается для всех детей в 18 лет. От 15 до 18 лет все дети посещают следующую школьную ступень — среднюю школу.

Средняя школа распадается на 2 отдела: первый служит прежде всего подготовкой к позднейшим университетским занятиям; поэтому преподавание в этом отделе в своей главной части носит теоретический характер, а именно языковедение, исторические и логические науки; тем не менее не утрачивается связь и с практической работой. В другом отделе центральное место принадлежит практике, а именно чем дальше, тем большее место отводится практике определённой профессии; но и здесь опять-таки ни на минуту не упускается из виду связь с теорией, одухотворение физической работы посредством умственной. Это практическое отделение средней школы охватывает собою в методически законченном виде всё то, что современный юноша может найти в очень, правда, несовершенном виде и без всякой между собою связи—в специальной подготовке разных профессиональных и специальных школ, средних технических и ремесленных училищ. Как теоретическое, так и практическое отделение средней школы дети оканчивают 18 лет. До этого возраста они все находятся в одной и той же школе, так как отделение практической работы во всех решительно отношениях совершенно равноценно отделению теоретической работы.

Кершенштейнер имеет в виду подобное учреждение, когда он защищает «техническую гимназию» в своих «Основных вопросах школьной организации» (стр. 208), при чём он требует, чтобы эта техническая гимназия была равноправна гуманистической и математически естественно исторической (в нашем же предложении эти две последние объединены в теоретическом отделении средней школы). «В младших классах этих технических гимназий,

может быть, половина недельных уроков будет посвящена практическим работам в мастерских, лабораториях, рисовальных залах, где бы ученики под руководством выдающихся техников получали обширные опытные знания, тщательное развитие наблюдательности, постоянную пищу фантазии и такое же серьёзное упражнение во внимании, прилежании и добросовестности, какое дают и латинские экзерциции. По мере перехода в старшие классы практическое преподавание может отходить на задний план, в последних классах оно бы могло и совсем исчезнуть, уступая место тем теоретическим общим духовным вопросам, которые постепенно, но чем дальше, тем больше, выдвигает каждая серьёзная продуктивная работа, и как раз потому, что вопросы эти возникают у ученика как бы сами собою, то они возбуждают в нем живейший интерес».

Эта техническая гимназия Кершенштейнера предназначается, конечно, для привилегированных, которые желают и имеют возможность заниматься техническими и теоретическими предметами после окончания собственно народной школы. Но по нашему плану средняя школа обязательна ещё для всех детей; но, конечно, ничто не мешает создать в средней школе различные ступени и подразделения, часть учеников, а именно большинство — подготовляется к непосредственной практической деятельности, особенно же способные ученики в особых классах обучаются всему тому, что необходимо для более теоретических отраслей практической работы.

Высшая школа.

К средней школе примыкает *высшая* со всеми её различными подразделениями

Ученики теоретического отделения средней школы непосредственно переходят в высшую; ученики же практического отделения приступают пока что или уже навсегда к своему практическому призванию. Но они всё время поддерживают связь с теорией и духовной культурной жизнью благодаря всеобщим общественным образовательным учреждениям. Они могут также поступить — надолго или не надолго — в техническую высшую школу, чтобы лучше подготовиться к своей специальности. Меньшая часть учеников практического отделения средней школы поступает прямо в техническую высшую школу, чтобы овладеть теоретическими основами техники. Дети, одарённые художественными талантами, переходят из теоретического или практического отделения средней школы в академию или непосредственно или после временной практической деятельности.

Само собою разумеется, что все эти вопросы ребёнок или юноша решает не всецело самостоятельно, но что родители и учителя общественной школы также дают свой совет.

Схематическое изображение организации единой школы приблизительно таково:

От 19-го года.			*Высшая школа* (университет, техническая высшая школа, академия)
От 15-го до 18-ти лет.	14. 13. 12.	Школьный год.	*Средняя школа* (теоретическое и практическое отделения).
	11.	»	
От 8-го до 14-ти лет.	10.	»	*Низшая школа* (всеобщая элементарная школа).
	9.	»	
	8.	»	
	7.	»	
	6.	»	
	5.	»	
От 4-го до 7-ми лет.	4.	»	*Детский сад.*
	3.	»	
	2.	»	
	1.	»	

Такая единая школа выполняет обе главные требования, которые я выставил в начале этой главы: она включает всех детей и даёт развернуться каждой индивидуальности, затем она так расчленена, что не только обеспечивает за каждой индивидуальностью возможно полное развитие в пользу целого, но даже непосредственно его поощряет.

Эта организация однако не включает в себя *ненормальных детей*, слабоумных, глухонемых, слепых и физических калек (эпилептиков). Само собою разумеется, надо любовно и в достаточной мере позаботиться об этих несчастных. Но для них надо создать отдельные учреждения, школы, классы или институты, о чём я поговорю подробнее в главе о школьной гигиене и санитарии; но эти дети не должны посещать школьные учреждения для нормальных детей, так как они здесь лишь задержат преподавание как во вред себе, так и во вред другим.

Кроме того я пока совершенно не затронул ещё два важных принципа единой школы, без которых сама эта школа не может и существовать: полная *бесплатность и светскость обучения*. Об этих необходимых предпосылках единой школы я поговорю в двух отдельных главах. Пока же я намерен всё-таки выяснить, что нам предстоит сделать на пользу единой школы в рамках современной школьной организации, пока нам не удастся провести единую школу целиком.

Органическая связь между средней и низшей школой.

Предпосылкою единой школы является если и не социалистическая организация общества, то во всяком случае демократически организованное и управляемое государство. Пока же этого нет ни в Германской империи, ни в отдельных союзных государствах, мы должны добиваться у теперешних автократических и бюрократических правительств и преданных им партий таких улучшений в школьной организации, которые лежат по крайней мере по пути к единой школе.

Сюда в первую голову относится требование об *уничтожении приготовительной школы.*

Кроме уже названных в защиту этого требования причин следует упомянуть ещё важное обстоятельство, которое бы сослужило хорошую службу современной народной школе. Господствующие классы вовсе не заинтересованы в том, чтобы устранить хотя бы самые вопиющие недостатки народной школы, ведь их собственные дети от этого не страдают; ведь они обучаются в лучше организованных приготовительных школах! Если же приготовительных школ не будет, если, значит, все решительно дети, т. е. и дети богатых кругов общества, должны будут посещать общую народную школу — хотя бы несколько лет, то богатые люди сейчас же и живо заинтересуются, как бы получше организовать и снабдить народную школу всем необходимым. Немедленно же уничтожат скандальное переполнение классов, устранят двух и трёхсменные и иные жалкие школьные системы; школьные дома и помещения, которые теперь ещё часто угрожают здоровью и жизни, сумеют тогда привести в достойное людей состояние; тогда будут больше интересоваться улучшением материального и социального положения учительства. Непосредственным результатом уничтожения приготовительной школы будет устранение существенного препятствия с пути единой школы, а кроме того оно повлияет на внешнее и внутреннее улучшение народной школы.

Но и в других отношениях требуем мы органической связи между низшей и средней школой.

Если бы теперешнее господствующее общество хотя чуточку было склонно смягчить противоположности образования, если бы был хотя налёт на справедливость в лживой фразе, что теперь каждый истинный талант может пробить себе дорогу, тогда сумели бы построить соответствующие *мостки между средней и низшей школой*, как бы ни были велики все остальные различия обеих школ. Тогда, по крайней мере, хотя бы в исключительных случаях какой-либо ученик народной школы, отец которого получил неожиданное наследство или который нашёл богатого покровителя, смог бы перейти из народной школы в среднюю. Но классовый характер современной школьной организации выражен самым бесцеремонным образом именно в том, что учебные предметы, цели и методы обеих школ столь резко различны, что даже и самый

способный ученик народной школы должен потратить много времени и трудов, бо́льшие деньги и несколько лет жизни, чтобы перескочить из народной школы в среднюю.

И хотя в младших классах учебный материал, собственно говоря, одинаков как для средней школы (в данном случае приготовительной), так и для народной — в обоих случаях ведь лишь идёт элементарное обучение, тем не менее учебные планы резко отличаются друг от друга. Преподавание языков стоит в центре приготовительной школы, будущий ученик средней школы должен здесь усиленно налечь на родной язык, так как в средней школе ему предстоит изучение иностранных. «Остальные учебные предметы — кроме арифметики, которая впрочем большею частью поставлена более абстрактно и формально, чем в народной школе, — отходят в приготовительной школе на задний план и далеко не играют в ней той роли, какую они играют в народной школе», так восхваляет приготовительную школу один из её немногих защитников в среде немецкого учительства, а именно: французский учитель Рис, и при этом и не помышляет, что его хвалы в действительности являются самой резкой критикой приготовительной школы. Ведь это, конечно, говорит не в пользу приготовительной школы, если исключительно ради того, чтобы ученик попал годом раньше в среднюю школу — сокращаются наиболее интересные предметы, как отечествоведение, естественная история, и вместо того мучают ребёнка скучной и отвлечённой грамматикой. Правда, Закон Божий в приготовительной школе преподаётся также в меньших дозах, нежели в народной школе; это между прочим — нагляднейшее доказательство, что господствующий класс считает религию более необходимою для простого народа и его школ, нежели для себя и своего потомства.

Итак, дети, посещающие народную школу с тем, чтобы подготовиться к средней, находятся в худшем положении в сравнении с учениками приготовительной школы, они теряют целый лишний год, так как они принуждены посещать народную школу 4 года, в то время, как приготовительная школа готовит в 3 года.

Но противоречия выступают ещё резче, если брать не нормальную городскую народную школу, а какую-либо двухсменную или же двух или трёхклассную сельскую или школу в маленьком городке. Ученик такой школы и после многолетнего обучения подготовлен, конечно, ещё хуже и теряет, значит, ещё больше времени на подготовку к средней школе.

Но ещё труднее переход в среднюю школу из старших классов народной школы, если только не начинать совсем сначала, т. е. с младших классов. В последнем случае ученик народной школы теряет столько лет, на сколько лет он старше первоклассника реалиста или гимназиста. Если он много даже развитее и зрелее своих одноклассников в остальных отношениях, ему всё равно придется поступать к ним в класс. Это относится даже и к четырнадцатилетнему и очень способному ученику народной школы, родители которого по

совету учителей решились взять на себя расход на лучшее образование и которого они поэтому посылают в среднюю школу.

Ведь учебные планы различны в самом своём основании и нисколько не считаются друг с другом. Распределение уроков реального училища и обер-реального училища в Пруссии для мальчиков от 9 до 14 лет (от сексты до секунды, т. е. с 1-го по 6-й класс) таково (числа показывают количество недельных уроков каждого предмета):

	VI (1)	V (2)	IV (3)	III a (4)	III b (5)	II a (6)
Закон Божий	3	2	2	2	2	2
Немецкий язык	5	4	4	3	3	3
Французский язык	6	6	6	6	6	5
Английский »	—	—	—	5	4	4
История	—	—	3	2	2	2
География	2	2	2	2	2	1
Арифметика и математика	5	5	6	6	5	5
Естественные науки	2	2	2	2	4	6
Письмо	2	2	2	—	—	—
Свободное рисование	—	2	2	2	2	2

Распределение же уроков народной школы в Пруссии за то же школьное время (средняя и высшая ступень) таково:

	Средняя ступень.		Высшая ступень.	
	Одноклассные школы.	Многоклассные школы.	Одноклассные школы.	Многоклассные школы.
Закон Божий	5—6	4	5—6	4
Немецкий язык	10—9	8	8—7	8
Арифметика	4	4	5	4
Геометрия		—		2
Рисование	1	2	2	2
Естественные науки	6	6	6	6 (8)
Пение	2	2	2	2
Гимнастика (рукоделие)	2	2	2	2

Смягчить неравенство можно бы было уравнением учебных целей предметов, общих обеим школам, а потом перенесением иностранного языка из младших классов средней школы на следующие классы, и наконец надо и в народную школу ввести один иностранный язык, а именно ввести его в качестве необязательного предмета в старших классах для особенно талантливых и прилежных детей. Переход из низшей школы в среднюю можно облегчить, наконец, устройством одногодичных или многогодичных отдельных курсов для 14-летних учеников народной школы, которые желают поступить в среднюю;

эти курсы подготовляли бы учеников ускоренным темпом в соответствующие классы среднего учебного заведения, подходящие им по возрасту.

Совместное обучение.

По пути к единой школе ведёт и требование *совместного обучения мальчиков и девочек.*

Я не буду приводить здесь тех причин общего характера, которые побуждают нас, социал-демократов, быть принципиальными сторонниками совместного обучения, так как мы принципиально требуем равноправия мужчины и женщины. Кто желает подробнее ознакомиться с социалистическими взглядами о правах и обязанностях полов в их взаимоотношениях и в отношении к обществу, тот может почитать об этом в имеющейся социалистической литературе.

Я принимаю равноправие за нечто данное, отсюда же следует, что девочки и мальчики должны воспитываться и обучаться вместе и как можно дольше. Разъединение может быть произведено лишь в случае, если профессиональное призвание обусловливает эту необходимость, но и тогда разъединение не должно носить общего характера, но иметь место по мере надобности, как мера случайного характера и индивидуального решения. В большинстве случаев разделения и не будет, и во всяком случае оно не коснётся теоретических профессий. В этом последнем случае оба пола могут обучаться совместно, начиная с детского сада и кончая университетом.

Частичное разъединение, как правило, будет происходить без всякой натяжки при решении вопроса о профессии в практическом отделении средней школы. Целый ряд профессий более или менее недоступен женщине по соображениям здоровья и практическим, и наоборот имеются такие профессии, которые женщины и девушки предпочитают остальным, так как их физическая и духовная организация наиболее к этим профессиям приспособлена.

Но чтобы решение женщины в деле её профессии не зависело от внешних условий, чтобы устранить все традиционные предрассудки и препятствия, так, чтобы решающим моментом являлись лишь личные склонности и способности отдельной женщины, чтобы и в этом вопросе женщина была равноправна, — необходимо предоставить ей право на такое же образование, как и мужчине. Это же лучше всего обеспечивается совместным обучением полов.

Эта совместность кстати обусловливает целый ряд выгод воспитательного характера, которые общество должно использовать в своих интересах.

Современная *отчуждённость полов* будет значительно устранена совместным воспитанием с младшего возраста. В настоящее время оба пола объединяются большею частью лишь любовью. Но и в этих отношениях они часто понимают друг друга очень плохо и лишь в области чисто чувственной, что обусловливается рядом социальных причин. Товарищеские отношения между мужчиною и женщиною встречаются очень редко, так как в важнейшие годы

занятия обоих болезненно отделяют друг от друга, впоследствии же они встречаются лишь как самец и самка, воспитанные совершенно различно, имеющие совершенно различные интересы и единственным общим интересом которых является половое наслаждение.

Совместное воспитание никоим образом не должно угрожать эротическому инстинкту; он должен непременно развиваться естественным образом. Но он не должен принимать болезненно преувеличенной формы, как это бывает теперь. Когда оба пола основательно знают и ценят друг друга, то и эротические отношения их получают более глубокий и облагороженный характер. Половое стремление в юные годы не будет искать удовлетворения окольными путями, как это бывает теперь, но его чисто чувственный характер будет смягчаться обыденной товарищеской совместной работою; развитие же типичных для каждого пола различий будет вообще поощрять желание обоих полов показать себя с лучших сторон в стремлении к физическому и духовному совершенству как раз во времена наступающей зрелости.

По этому поводу я цитирую либерального школьного реформатора, Тевса, на которого я вообще, к сожалению, принуждён нападать из-за его педагогической половинчатости и половинчатости в школьной политике: «Там и здесь высказывались опасения, что совместное обучение будет поощрять известные юношеские увлечения в отношениях обоих полов и тем угрожать серьёзному отношению к жизни, — страх перед нравственными опасностями обусловлен полным непониманием дела и плохим наблюдением над детской жизнью. Нигде так не процветает флирт, как именно там, где мальчики и девочки обучаются в отдельных школах, в то время, как отношения полов в совместной школе носят самый хладнокровный и естественный характер. Где же замечаются отклонения, то в них виноваты нравственные или, вернее, безнравственные условия жизни взрослых, которым дети и подражают, будь то в совместной школе или в отдельной. Мало ли пятнадцатилетних Адонисов, шествующих в пёстрой «студенческой» фуражке в третий или четвёртый класс, которые производят неотразимое впечатление на девочку-подростка, столь же «выдающуюся» в школе; в совместной же школе вся духовная ничтожность таких Адонисов проявляется полностью и они поэтому теряют почти всё своё очарование в глазах другого пола. Точно также и молодая дамочка, в хорошо причёсанной головке которой не слишком много умственного багажа, оценивается мальчиками товарищами по совместной школе совершенно иначе, нежели в том случае, когда дети могут встречаться лишь по дороге из школы или, может быть, ещё при игре в крокет или на катке. Всё то, на что указывается по этому поводу без знакомства с действительностью, всецело относится к области измышлений, не считающихся с истинной детской психологией. Конечно и на школьной скамье зарождаются симпатии, но основы этих симпатий гораздо более серьезны, чем где бы то ни было в другом месте, и также в силу этой причины совместное обучение является естественным и благотворно влияет на развитие» (Современное воспитание дома и в школе, стр. 96).

Великолепно опровергает все возражения с демократической точки зрения равноправия полов Эдуард Зак в своём «Освещении вопроса народного образования». Он приводит свидетельства философов, педагогов, поэтов и политиков, которые все защищают совместное воспитание полов и ожидают в результате его облагороженных взаимных отношений полов, при чём они опираются на собственные переживания или общий опыт.

Зак ссылается главным образом на опыт американской школы, в которой уже издавна существует и обычно совместное воспитание. Правда, и там оно подвергалось иногда нападкам, но здоровый принцип сумел устоять против всех нападков и завоёвывает себе всё больше защитников. Из доклада о школьном деле в Чикаго, где совместное обучение продолжается от 6 до 21-летнего возраста, — Зак цитирует следующее: «Девочки сидят среди мальчиков своего возраста не так, как в Европе, где оба пола тем большее отделяются, чем легкомысленнее нравственные воззрения. В свободном общении друг с другом дети знакомятся с мнениями других, начинают понимать и уважать друг друга, делятся мыслями и чувствами, часто завязывается нежная дружеская связь, а иногда привязанности со школьной скамьи кончаются впоследствии браком. Результаты совместного обучения имеют всеобщее и национальное значение, так как ни в одной другой стране женщина не занимает такого уважаемого и влиятельного положения: мужчина в общественных делах никогда не решается оттеснять женщину с первого места». Особенно надо отметить ещё то обстоятельство, что все ученики без различия внешних условий, дети и богатых и бедных родителей, учатся в одной школе.

В одном докладе о системе совместного обучения в С.-Луи говорится: «Это изменение (т. е. замена отдельного воспитания совместным, — автор) было введено в С.-Луи настолько постепенно, что мы могли сравнить и взвесить каждый пункт обеих систем с величайшей точностью. Объединение мальчиков и девочек в одном классе сразу улучшило дисциплину. И это относится не только к мальчикам, но и к девочкам. Грубость и распущенность мальчиков, поскольку они были одни, вдруг переходили в сдержанность благодаря присутствию девочек. Чрезмерная чувствительность, свойственная девочкам, воспитанным отдельно от мальчиков, — чувствительность, которая проявляется в виде фривольного, пошлого поведения таких девочек, как только они попадают в мужское общество, — почти совершенно исчезает в смешанных школах и заменяется спокойным самообладанием. Вследствие этого вводятся везде более мягкие наказания. Природа создаёт мальчиков и девочек как сестёр и братьев, в семье, поэтому они должны быть воспитаны совместно, чтобы их социальные инстинкты не развивались болезненным и неестественным образом. Естественная зависимость каждого от всего общества в целом не должна нарушаться тем, что как раз в наиболее важные периоды развития оба пола совершенно отделяются друг от друга».

Согласно одному из последних отчётов о школьном деле Соединённых Штатов, откуда цитирует Кюнерс (Народная школа и подготовка учителей

в Соединённых Штатах, стр. 23) из 628 городов 597 совершенно не разъединяют оба пола в школах всех родов, от детского сада и до университета, из остальных же 41 города только 18 (все лежат на восток) разделяют мальчиков и девочек во всех классах. Сельской школе вообще не известно разделение полов. Если же принять во внимание всю союзную область, то окажется, что более 90 процентов учеников и учениц народной школы и по меньшей мере 95 учеников и учениц средней и высшей школы обучаются совместно. Вопрос о нравственной опасности совместного обучения почти всеми отрицался, но опасение, что индивидуальное воспитание полов затрудняется при совместном обучении,— не оспаривалось.

Это последнее кажется мне скорее мнением Кюйперса и я не согласен с его справедливостью. Индивидуальное воспитание каждого отдельного ребёнка, конечно, и при совместном обучении также может иметь место: всё зависит лишь от того, чтобы численность класса была настолько невелика, чтобы учитель мог считаться с индивидуальностью каждого отдельного ученика. Индивидуальное воспитание «полов» вообще понятие несколько неясное. Если оно должно обозначать, что особенные качества полов страдают от совместного воспитания, то это верно лишь разве в том смысле, что нельзя достаточно считаться с традиционно развиваемыми особенностями девочек и мальчиков.

Но мне это и не кажется недостатком. Ни одно воспитание не сможет устранить естественных особенностей мужчины и женщины. Да этого бы было и истинно жаль! Но *искусственно* вызванные различия полов за время социального развития благодаря тысячелетнему угнетению женщины, эти различия должны быть устранены как раз посредством совместного обучения и в последующей жизни — более естественным и более свободным общением полов и полною их равноправностью.

В социалистическом будущем мужчина и женщина будут вполне равноправно участвовать в общественной работе, каждый будет по мере сил посвящать свои силы на пользу общего блага, совершенно независимо от того, мужчиной или женщиной явился он на свет Божий. Это равенство прав и обязанностей освободит женский пол от того гнёта, который на него наложила традиция несвободного прошлого; оно превратит женщину в свободного товарища мужчины на поприще трудового процесса и общественной жизни вообще. Но это равенство будет обозначать новую и прекраснейшую эпоху в любовной жизни человечества, женщины и мужчины будут отдаваться друг другу при полной свободе выбора, в полном сознании достоинств друг друга, располагая благодаря воспитанию полной силою и красотою духа и тела, совместное воспитание полов является верною дорогою в эту страну равенства, свободы и радости.

Литература: *W. Lexis.* Das Unterrichtswesen im deutschen Reich. Aus Anlass der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner herausgegeben. I. Band: die Universitäten; II. Band: die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen;

III. Band: das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen; IV. Band: das technische Unterrichtswesen. Berlin. Verlag von A. Asher und Cie. 1904. — *J. Tews.* Schulkämpfe der Gegenwart. Verlag von B. G. Teubner. Leipzig. 1906. — *J. Tews.* Moderne Erziehung in Haus und Schule. Verlag von B. G. Teubner. Leipzig. 1907. — *Franz Kuypers.* Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. Leipzig. Verlag von B. G. Teubner. 1907. — *Eduard Sack.* Schlaglichter zur Volksbildung. Verlag von Wörlein und Cie. Nürnberg. 1886. — *Georg Kerschensteiner.* Grundfragen der Schulorganisation. Verlag von B. G. Teubner. Leipzig. 1907. — Pädagogische Zeitung, Hauptorgan des deutschen Lehrervereins. Jahrgang 1904. — Die deutsche Schule, Monatsschrift, herausgegeben im Auftrage des deutschen Lehrervereins von Robert Rissmann. Jahrgang 1909.

3. Бесплатность обучения.

Рядом со школою в Германии существует ещё второе воспитательное учреждение, которое впрочем поощряется господствующим классом в той же степени, в какой к школе и народной школе в особенности выказываются равнодушие и пренебрежение: это постоянное войско, это — милитаристическое воспитание.

Правда, и в организации военного дела классовый характер современного государства остаётся верен себе. Повышений по способностям не бывает: почётные должности по командованию больших и малых войсковых частей предоставляются исключительно господствующему классу, да и тут преимущественно одному родовому дворянству. Затем господствующий класс присвоил себе привилегию, в силу которой его сыновья обязаны служить лишь один год, быстро подвигаются за это время по службе и впоследствии даже могут добиться редкой чести: шествовать как настоящие офицеры во время военных упражнений и патриотических праздников.

Институт милитаризма в своем целом полезен лишь господствующему классу, пролетариат из него не извлекает даже и такой малой выгоды, какую ему даёт иногда современная школа. Войско и флот такие учреждения, которые и по своим целям и по своим функциям выгодны лишь господствующему классу. Капитал содержит войско для защиты от внешних и внутренних врагов, к тому же военное дело с его колоссальными финансовыми запросами является великолепным помещением капитала.

По этим причинам господствующий класс любовно поддерживает милитаризм, не страшась жертв. В то время, как в народных школах Германской империи на одного учителя в среднем приходится по 58 учеников, в средней школе 18, в университете 12, — милитаристское воспитание располагает и в этом отношении более благоприятными условиями: «на учителя», т. е. унтер-

офицера, приходится здесь только 7 человек. Уже одна эта цифра доказывает, что господствующий класс не экономничает в деле солдатского образования, так как именно бережливость, чтобы не сказать недостойная скаредность, обусловливает антипедагогически многочисленные классы народной школы; но мало этого, самопожертвование государства ради милитаризма ещё более бросается в глаза тем фактом, что *в милитаристическом воспитании принцип бесплатности проведён целиком.*

Как раз этот пример милитаризма ясно доказывает, что господствующий класс сейчас же признает какое-либо дело само собою понятным, если оно только служит его интересам, и то же дело он объявляет неразумным, претенциозным и социалистическим, как только оно идёт на пользу народу, всеобщим интересам, а не владетельному классу.

Милитаризм проводит до конца принцип «бесплатности *обучения*», а вы подумайте только, что бы было, если бы было иначе: если бы за удовольствие быть солдатом нужно бы было три раза в год вносить «казарменную плату»

«Бесплатность *учёных и учебных пособий*» при милитаризме тоже разумеется сама собою: ни одному солдату не приходится покупать на свои средства саблю, ружьё, порох и свинец; всё доставляется ему империей.

Также бесплатны содержание и одежда. И если мы охотно соглашаемся, что питание простых солдат очень скудное и жалкое, то всё-таки империя берёт же на себя по крайней мере всё содержание солдата за время его службы. Солдат получает ещё и жалованье, конечно столь же жалкое, но которым он может свободно распоряжаться. От солдата не требуется, чтобы он питался и одевался за свой счёт. Сама эта мысль показалась бы господствующему классу прямо нелепой. Разве возможна была бы тогда упорядоченная одинаковая военная выучка!

Ну, а обратимся от казармы к школе. Теперь неожиданно отпадают все аргументы: нужно вносить плату за ученье; каждый ученик обязан сам приобрести свои учебные пособия, а материальное содержание: пища, питье и одежда — вещи, совершенно безнаковые для школы современного классового государства.

Но т. к. школа представляет собою гораздо более важное учреждение, нежели постоянное войско, т. к. школа, организованная целесообразно в смысле социал-демократическом, всего бы лучше подготовляла народ к всеобщему ополчению при параллельном уничтожении дорогого и враждебного культуре постоянного войска, т. к. в школе дело идёт о нуждающейся в особенном уходе и заботливости молодёжи общества, т. е. о будущности общества вообще, то социал-демократия и требует, чтобы в организации школьного дела был проведён с полной последовательностью принцип бесплатности.

Провести в жизнь единую школу, которую требует социал-демократия, возможно лишь при условии, что школьное обучение будет совершенно бесплатно во всех видах школы, от детского сада и до университета.

Бесплатность обучения.

Бесплатность обучения является прямым следствием обязательности обучения. Если государство обязывает родителей посылать детей в школу, то оно этим берёт на себя обязанность заботиться об обучении детей. Но государство принуждает не только детей ходить в школу, но еще принуждает и родителей платить за посещение школы их детьми. Таким образом с родителей детей школьного возраста взимается особый налог, бездетные же и не женатые такого налога не платят. И таким образом семьи, содержание которых и без того дорого благодаря детям, должны вдобавок платить налог на образование. И эта своеобразная налоговая тягота тем тяжелее, чем больше детей в семье, т. е. чем больше вообще расходы в доме.

В *Пруссии* законом 14 июня 1888 г. была отменена плата за ученье в народной школе. Но в некоторых исключительных случаях она и теперь должна вноситься. Из 272,302,468 марок расходов на содержание прусской народной школы в 1906 г. 960,820 марок были покрыты платой за ученье, из этой же суммы 225,941 марка пришлась на деревни и 734,879 м. на города. Эта сумма в сравнении со всеми школьными расходами незначительна и уже по одному этому может всецело отпасть.

В Баварии в противоположность Пруссии взимание платы за ученье является общим правилом. Но общины всё чаще и чаще пользуются своим правом переноса платы за ученье на счёт общинной кассы. Согласно статистике обучения за 1900-1901 г. из 7,380 школ Баварии в 5,425 (=73,5%) общая сумма внесённой платы за ученье равнялась 1,692,781 маркам. 2,9% этой суммы пришлось на города и 97,1% на деревню.

В королевстве *Саксонии* плата за ученье установлена законом. Общинам, правда, разрешается изменять плату в зависимости от материальных и семейных обстоятельств плательщиков, но отменить плату совершенно не разрешается. В *Вюртемберге*, когда это нужно, плата за ученье вносится в общинную кассу, а именно за каждого ученика от 1,40 м. до 2,40; смотря по величине местечка. В *Бадене* за каждого школьника вносится в общину 3,20 марки. Несостоятельные могут быть от взноса освобождены, при чём это не считается пособием на бедность. Двумя третями голосов община может отменить взимание платы за ученье. В *Гессене* взимание платы за ученье зависит от решения общинного магистрата, ежегодная же плата за ученье может доходить от 3,43 и до 10,86 марок за каждого ребёнка в зависимости от числа населения; весною 1902 г. Гессен имел 291 школу с платою за ученье, 692 школы бесплатные. *Саксония-Веймар* не даёт государственных пособий тем школам, где не взимается «определённой» платы.

И в других союзных государствах общим правилом является также взимание платы за ученье.

Так как школьный налог этот вносится во многих случаях именно беднейшими из бедных, то сбор этого налога без затруднений не обходится; на

долю судебного пристава выпадает не мало труда. Согласно одному отчёту из Лейпцига там в 1903 году было подписано 40,946 судебных приговоров относительно платы за ученье и 9,802 предписывало произвести принудительное взимание учебной платы. Из этой последней цифры 2,086 относились к городской школе, 7,716 — к окружной. Принудительное взыскание учебной платы городской школы в 30 случаях было безрезультатно, а в окружных школах в 1,349 случаях.

Плата за ученье в народных школах всё же сравнительно невелика. Но в средних школах она иногда поднимается очень высоко. По данным, взятым мною из Статистического Приложения к «Педагог. Газ.» (октябрь 1908 г.), союзные государства располагаются в следующем порядке по высоте ежегодной платы за ученье *в гимназиях*:

Бавария	45	м.
Вюртемберг	60	»
Кобург	96	»
Саксония-Веймар	100	»
Баден, Гессен	108	»
Саксония, Альтенбург, Гота, Мекленбург-Шверин и Стрелиц, Мейнинген, Рейсс Младшая Линия, Шварцбург-Рудольфштадт-Зондерсгаузен, Брауншвейг, Липпе, Липпе-Шаумбург, Эльзас-Лотарингия	120	»
Пруссия, Ангальт, Вальдек	130	»
Ольденбург, Рейсс Старшая Линия, Бремен, Любек	160	»
Гамбург	192	»

Если расположить союзные государства по высоте учебной платы реальных училищ второго сорта, т. е. тех средних учебных заведений, которые всего ближе подходят к народной школе, то порядок получится такой:

Бавария	45	м.
Вюртемберг	60	»
Баден	60	»
Мекленбург-Стрелиц	72	м.
Бремен	80	»
Кобург и Гота	84	»
Пруссия	90	»
Эльзас-Лотарингия, Мейнинген и Веймар	100	»
Гессен	108	»
Ангальт, Липпе, Липпе-Шаумбург, Мекленбург-Шверин, Шварцбург-Зондерсгаузен, Любек	110	»
Саксония	120	»
Ольденбург	130	»
Гамбург	144	»
Брауншвейг	150	»

Таким образом плата за ученье в реальных училищах очень незначительно отличается от платы в высших разрядах мужских средних школ. Но плата за ученье в женских средних учебных заведениях в общем далеко

превосходит плату за ученье в мужских средних школах. Тут распределение таково:

Мейнинген	36	м.	Альтенбург	102	м.
Эльзас-Лотарингия, Вальдек, Мекленбург-Стрелиц	80	»	Гессен	108	»
Вюртемберг	84	»	Ангальт, Ольденбург, Липпе-Шаумбург, Мекленбург-Шверин	110	»
Бавария, Баден, Липпе	90	»	Брауншвейг, Кобург-Гота, оба Рейсса	120	»
Шварцбург-Рудольфштадт	96	»	Пруссия, Веймар	140	»
Шварцбург-Зондерсгаузен	100	»	Саксония	160	»
			Любек	200	»

Я не хочу останавливаться на разных интересных соображениях и сравнениях, которые напрашиваются при рассмотрении этих цифр, замечу лишь мимоходом, что размеры учебной платы бросают яркий свет на географическое распределение кастового духа и сословного самомнения в Германии. В южной Германии в общем преобладает низкая учебная плата, в северной же Германии между простым народом и верхними десятью тысячами воздвигаются высокие стены даже в области школьного образования.

Высокую плату за ученье в средних учебных заведениях вносят большею частью люди, которым такие расходы не страшны. Поэтому могло бы казаться, что рабочему классу в конце концов могло бы быть безразлично, насколько высоки школьные налоги состоятельных людей; да, может быть, многие подумают, что родителям учеников средней школы следовало бы, собственно говоря, платить ещё больше, чтобы государству вовсе не приходилось принимать участие в издержках на содержание средних школ.

Но это мнение неправильно. Социал-демократия должна принципиально требовать *полную бесплатность обучения и в средней школе*. Правда, проведение в жизнь этого требования явится вначале подарком богатым людям на средства общества. Но впоследствии повышение прямых налогов, неизбежное при уничтожении школьных доходов, снова заставит богатых налогоплательщиков принять участие в общественных расходах по школе.

Но гораздо важнее то обстоятельство, что благодаря полной бесплатности обучения и *способные сыновья рабочих* смогут посещать среднюю школу. Правда, плата за ученье теперь не является единственным препятствием для пролетарских родителей, которые с тяжелым сердцем отказываются от желания послать своих способных ребят в реальное училище; не мало имеется и других затруднений. Но высокая плата за ученье есть всё же ближайший и непосредственный барьер, и он один уже кажется рабочему таким высоким, что он даже сначала и не помышляет о дальнейших препятствиях. Возможно ли для рабочего, получающего в год при наилучших усло-

ниях рабочего рынка до 1,500 м., заплатить 1/10 своего дохода на учебную плату, к тому же ребят у него, обычно, несколько, а ярко развитое чувство справедливости не позволит рабочему предоставить лишь одному ребёнку возможность учиться в средней школе, остальных же детей посылать в народную.

Поэтому рабочие едва ли и по имени знакомы с средней школой и никогда не останавливаются на заповедной мысли, что средние школы существуют и для его сыновей и дочерей.

Поэтому-то школа и не извлекает на свет Божий сокровища ума, творческой силы и художественных способностей, дремлющих в пролетариате. Только 5 из каждой сотни школьников, посещающих благодаря богатству, а вовсе не уму их родителей среднюю школу, образуют тот фонд, из которого приходится черпать для поддержки науки и искусства, на укрепление и развитие ценностей духовной культуры. Все же сокровища инициативы, силы и воли, заложенные в остальных 95-ти из ста школьников, в незатронутых мозгах и сердцах пролетарской молодежи, все они не находят себе приложения и погибают под гнётом нужды, в ярме скучной и отупляющей профессиональной работы.

Даже такой книжный учёный, как покойный профессор Паульсен, счёл однажды нужным резко осудить неразумную организацию нашего школьного дела: «Неспособные выдрессировываются и занимают руководящие должности, где они не могут ничего дать и где они сами чувствуют себя не на месте. С другой стороны, предназначенные к широкой деятельности таланты не получают возможности развития; они прикреплены низшими служебными должностями, их талант для общества потерян, а сами они страдают всю жизнь под гнётом обстоятельств» (в энциклопедическом справочнике Рейна, I, 667).

Конечно, бесплатность обучения в средней и высшей школе ещё не освободит всю сумму латентной духовной силы, дремлющей в пролетариате, но она бы обозначала всё же значительный шаг вперёд по этому пути. А что полная бесплатность обучения, начиная с детского сада и кончая университетом, возможна и в капиталистическом государстве, это доказывает пример Соединенных Штатов, где принцип абсолютной безвозмездности обучения во всех родах общественной школы проведен сполна.

Бесплатность учёных и учебных пособий.

Бесплатность обучения, как ближайшее и непосредственное следствие всеобщей обязательности обучения, проведена в большинстве случаев в жизнь хотя бы для народной школы. Куда хуже обстоит дело со следующим следствием обязательности обучения — именно с бесплатностью учебных и учёных пособий.

Под *учёными пособиями* в узком смысле этого слова подразумеваются сохраняемые в школе материалы для наглядного обучения и иные вспомога-

тельные средства для преподавания. Бесплатность их, правда, в общем проведена. Но и в этом отношении народная школа по сравнению со средними очень обойдена, т. к. учебные пособия для народной школы определяются в самых скаредных количествах, в то время, как средняя и высшая школы располагают ими в избытке.

Необходимыми учебными пособиями в прусской народной школе считаются следующие предметы (§ 9 общих постановлений): «1. по одному экземпляру каждого введённого в школе учебника; — 2. глобус; — 3. стенная карта родной провинции; — 4. стенная карта Германии; — 5. стенная карта Палестины; — 6. несколько картин для преподавания географии; — 7. алфавиты издали разборчивых букв, наклеенных на дерево или картон, для употребления при первоначальном обучении грамоте; — 8. скрипка; — 9. линейка и циркуль; — 10. счёты. В евангелических школах к этому прибавляются ещё 11. библия и 12. 1 экземпляр принятого в приходе молитвенника. Для шестиклассных школ полагается дополнять эти пособия соответственным образом.

Это, конечно, очень скромный и жалкий выбор, а между тем одноклассные и двухклассные школы Пруссии принуждены им довольствоваться, а по последней статистике 1906 г. было таких школ 20,876 с 1,286,566 школьниками. Конечно в некоторых из этих школ пособий бывает и больше; можно также согласиться, что почти все многоклассные школы и большинство городских народных значительно превышают минимальные требования общих постановлений; но как далеко учебным пособиям народной школы до роскошно оборудованных музеев, аудиторий, актовых зал и помещений для гимнастики средних и высших школ!

Чтобы познакомиться со всем современным богатством учебных и наглядных пособий, следует посетить какой-либо школьный музей, а таковых в Германии имеется немало. Такие школьные музеи экспонируют учебные и вспомогательные пособия для всех учебных предметов, для истории, наглядного обучения, языков, чтения, письма, арифметики, геометрии, землеведения, астрономии; естественно-исторических предметов, технологии, рисования, ручного труда мальчиков и девочек, домоводства, пения, гимнастики; учебные пособия для излечения недостатков речи, для слепых и глухонемых; аппараты для преподования физики, химии и проч.

Надо стремиться к тому, чтобы и народным школам были доступны в широких размерах эти ценные вспомогательные средства обучения.

Под *учебными пособиями* в более узком смысле разумеются книги и тетради, которые ученики получают на руки для работ в школе и дома.

Общие Постановления в Пруссии (§ 11) считают учебными пособиями народной школы с одним или двумя учителями следующие предметы: «a) Книги: 1) букварь и школьная хрестоматия, 2) арифметический задачник, 3) молитвенник, а кроме того книги, специально введённые для Закона Божия; b) аспидная доска, грифель, губка, линейка и циркуль; c) тетради, минимум: 1) общая тетрадь, 2) тетрадь для каллиграфии, 3) тетрадь для орфографических

упражнений и сочинений; на высшей ступени, 4) тетрадь для рисования. Учеников многоклассных народных школ можно заставить купить специальные маленькие руководства для естественных наук, а также атлас и хрестоматию, состоящую из нескольких книг для разных ступеней обучения.

Конечно, практика в большинстве случаев опередила эти минимальные требования, в особенности же в городах. Здесь даже часто случается, что учебники отменяются по каким-либо справедливым или несправедливым методическим или капиталистическим соображениям и затем заменяются новыми, при чём ученикам тогда приходится покупать новые книги, хотя и старые отлично бы могли ещё послужить. Т. к. у детей нет денег, чтобы исполнить требование школы, то они обращаются к матери или отцу, которые однако также не имеют денег и поэтому либо посылают ребёнка в школу без книги, что для впечатлительного ребёнка очень мучительно, или же урезывают свои расходы на гораздо более важные потребности их скудного бюджета и покупают учебники.

Но и помимо этих внеочередных покушений на карманы родителей, покупка учебных пособий является очень неприятной статьёй расхода в хозяйстве рабочего. Ведь покупать приходится не только необходимые книги и тетради, нужны перья, чернила и карандаши, нужна и сумка или ранец, в котором ученик носит свои учебные принадлежности в школу и обратно. А за год при этом наберётся порядочная сумма. И если в среднем расход не превысит 5 марок, то трата 5 марок является тяжёлым налогом, т. к. заработная плата рабочих — жалкая, к тому же надо не забывать того факта, что больше половины жителей Пруссии освобождены от государственного подоходного налога, ибо их годовой доход меньше 900 марок. Далее надо считаться и с тем, что в семьях рабочих обычно больше детей, нежели в семьях состоятельных слоёв населения и что в тесных и частью очень грязных помещениях рабочих учебники гораздо скорее пачкаются и изнашиваются и что, следовательно, книги не так легко могут переходить по наследству от брата к сестре, как в чистых и благоустроенных комнатах богачей.

Поэтому социал-демократия и требует, чтобы *все учебные пособия во всех школах и для всех учеников* выдавались бесплатно.

Бесплатность учебных пособий обусловливается не только вышеприведенными экономическими соображениями, но и педагогическими. При современных порядках детей часто посылают в школу с разными отговорками, когда у родителей нет денег, чтобы купить новые книги. «Скажи учителю, что ты забыл купить или что отца не было дома». Если ребёнок один раз солжёт с разрешения родителей, то на другой раз он солжёт и без разрешения. Затем очень часто к началу учебного года не все книги сразу бывают налицо, т. к. у книгопродавцев и переплётчиков запасы книг недостаточны или же имеются не те издания. И проходят целые дни и недели, пока, наконец, все ученики класса получат учебники, и результат преподавания за это время, конечно, невелик.

Нельзя также упускать из виду, что, выдавая детям на время обучения чужую собственность и возлагая на них за неё ответственность, мы тем самым воспитываем в детях уважение к общественной собственности. Социал-демократы же придают большое значение ограничению любви к „своему“ собственному «я» и к личной собственности.

Что бесплатная выдача учебных пособий имеет воспитательное значение, указывает один отчёт из Америки: «Помощники-суперинтенденты общественных школ при своих посещениях различных школ в последнее время поставили себе задачу расспросить о состоянии даровых учебников в различных классах, и к чести учеников надо отметить, что они хорошо берегут доверенное им добро. Книги имеют гораздо лучший вид, чем это было прежде, когда каждый ученик должен был сам приобретать свои книги. Эти наблюдения опровергают высказанные при введении этой системы опасения, что дети будут меньше беречь книги, чем прежде, когда они принадлежали им лично. *Противники этой системы давно уже убедились, что их возражения были неосновательны* (Шмидт-Рович, «Педаг. Ежегодник» 1905 г., стр. 92).

Любимым возражением против бесплатной выдачи учебных пособий служит вопрос о расходах; утверждают, что община или государство не в состоянии нести возлагаемых при этом на них расходов. И в то же время со спокойной совестью допускают, что часть общины и граждан, имеющая детей в школьном возрасте, несёт на себе тяжесть этих расходов целиком. Тяжесть эта, конечно, уменьшается, если её распределить на общество в целом. В этом случае она уменьшается для каждого не только относительно, но и абсолютно. Расходы на учебные пособия сильно сократятся, если их будет закупать общество в целом. Община или государство закупает оптом и потому по уменьшенным ценам; если же вдобавок община станет сама издавать книги, то расходы уменьшатся ещё значительнее. По статистике, составленной на основании точных данных фюртским учителем Зоннертом, относительно расходов по приобретению учебных пособий гор. Фюрта, расходы выражались 26,010,74 марками при 5,474 учениках, покупавших учебные пособия на свой счёт, т. е. без скидки; если же община закупала сама и оптом, но в чужих издательствах, то сумма уменьшалась до 18,445,75 марок. Когда те же книги печатались в собственном издательстве общины, то получалась сумма лишь в 13,879,05 марок. В расчет на каждого ученика приходилось 4,75, 3,37 и 2,53 марки. Следовательно при наиболее рациональной закупке книг расходы уменьшались почти на половину в сравнении с современной анархической бессистемностью. И эти половинные расходы распределялись бы на все общество в целом, а не на одни только семьи, имеющие детей.

Мы требуем бесплатности учебных пособий для *всех детей*. И поэтому мы протестуем против часто применяемой теперь системы, когда учебные пособия предоставляются бесплатно лишь тем родителям, которые ходатайствуют об этом и обязаны подавать свидетельство о бедности. Мы не желаем выдачу учебных пособий превращать в милостыню, которая вдобавок часто

обозначает и потерю избирательных прав. По этой-то причине, но также и из гордости пролетария, организованные рабочие отказываются ходатайствовать о бесплатности учебных пособий как о своего рода пособии на бедность. Эту систему надо отбросить и ради детей. Как бы ни скрывали, — да и скрывают ли? — кто из детей получает учебные пособия даром, это все-таки быстро делается известным. И чуткие дети сильно страдают, когда идёт разговор о бедности их родителей.

Мы требуем бесплатности обучения также *для всех школ*. Книги должны выдаваться бесплатно всем ученикам и в средней школе. Требование это является простым следствием нашего требования бесплатности обучения. Если рабочий посылает своего сына или дочь в бесплатную гимназию, то нельзя требовать, чтобы он тратил свои скромные средства на дорогие учебники для научного преподавания.

Бесплатность учебных и учебных пособий вовсе не является требованием социалистического будущего: она даже проведена уже в жизнь во многих современных капиталистических государствах, а именно: в Соединённых Штатах, во Франции, Швейцарии, Бельгии, Дании, Швеции.

Не безынтересно познакомиться с законодательными постановлениями о бесплатности учебных пособий. Опубликованное 28 сентября 1891 года «Распоряжение о бесплатной выдаче учебных пособий в низших и средних школах кантона города Базеля» гласит: «Правительственный Совет кантона Базеля города при проведении в жизнь школьного закона от 21 июня 1880 г. и от 8 июня 1891 г. порешил следующее: § 1. Ученики низших и средних учебных заведений кантона Базеля города получают от начальства один раз в год и бесплатно те печатные обязательные учебные пособия, которые им нужны в течение учебного года. § 2. Ученики обязаны заботиться о выданных им учебных пособиях, приводить в порядок запачканные и пришедшие в негодность экземпляры за свой счёт, а в случае надобности покупать новые. Учителя должны следить за бережным отношением детей к учебным пособиям и наказывать нарушения этого правила. § 3. Заведующие школою могут в особенных случаях требовать, чтобы ученики при окончании школы вернули учебники. § 4. Увеличение расходов, обусловливаемое введением новых обязательных учебных пособий, подлежит утверждению представителя правительства».

В Германии в некоторых городах и округах были произведены отдельные и скромные попытки ввести бесплатность учебных пособий. Почти везде они были обязаны социал-демократической инициативе. Где и не удалось добиться осуществления этого требования, все же имели место оживлённые дебаты, вызванные социал-демократическими запросами и критикою, а кое-где по крайней мере было решено внести в бюджет повышенные суммы для необеспеченных родителей. Это было в Берлине, Шарлотенбурге, Кёнигсберге, Франкфурте-на-Майне, Лейпциге и других городах.

В Лейпциге в ноябре 1906 г. было отклонено социал-демократическое предложение о введении бесплатных учебных пособий, при чём большинство

городской думы выставило следующие, шитые белыми нитками, обоснования: Каждый может купить себе сам учебные пособия, это вовсе не трудно, т. к. рабочее население имеет в общем большой заработок. Настоящей бедноте уже и теперь учебные пособия везде выдаются бесплатно. Если бы государство взяло на себя доставку учебных пособий, то это повредило бы мелким торговцам и угрожало бы их существованию. Не следует исполнять этого требования и потому, наконец, что затем с таким же правом стали бы требовать, чтобы дети получали пищу и одежду на общие средства. Предложение было провалено против 16 голосов социал-демократов и 2 буржуазных; но сумма, предназначенная для выдачи бесплатных учебных пособий, была по крайней мере увеличена с 7,800 марок до 15,000 марок.

Бесплатность учебных пособий проведена в некоторых городах, а именно: в Страсбурге и Мюльгаузене в Эльзасе, а затем, — что очень удивительно, — во всем округе Даун административного участка Трира. Город Мюльгаузен издал 23 марта 1909 года относительно этого следующие постановления: 1. Город снабжает своих, живущих в нем, учеников элементарной школы только учебными пособиями, необходимыми им в школе. 2. Эти учебные пособия являются собственностью учеников, пока они посещают здешнюю элементарную школу. 3. Если ученик переходит из одной элементарной школы в другую в пределах города, то он берёт свои учебные пособия с собою; если же он переходит в среднее учебное заведение или покидает Мюльгаузен, то он обязан их возвратить. 4. Ученик обязан бережливо обращаться с учебными пособиями и пользоваться ими возможно дольше; поэтому учитель оставляет их, насколько это можно, в школе. Кто теряет учебные пособия или портит по легкомыслию ли или нарочно, тот должен возместить их за свой счёт.

Могут ли ученики сохранить за собою учебные пособия и после использования или они должны возвратить их школе и школа выдает их новым ученикам, — это вопрос второстепенного порядка. В общем можно принять, что учебники не пригодны к дальнейшему употреблению после того, как ученик пользовался ими в течение года. Затем и из гигиенических соображений нельзя рекомендовать передачу учебников новому классу, т. к. учебники легко переносят зародыши заразных болезней. Наконец, многие ученики пожелают сохранить учебники у себя отчасти, чтобы повторить и освежить учебный материал, отчасти в виде воспоминания о школьных годах. Это последнее соображение теперь, пожалуй, большой роли и не играет, т. к. школа, к сожалению, не оставляет о себе приятных воспоминаний. Но мы надеемся, что в будущем дети будут посещать школу с любовью и охотою и поэтому и после с удовольствием будут вспоминать о школе.

Бесплатность питания.

Лейпцигские отцы города, почуявшие за требованием бесплатности учебных пособий и требование бесплатности питания, не были так неправы

в своем предчувствии. Бесплатное питание школьников является простым следствием всеобщей обязательности обучения.

Обязательность обучения для того и введена, чтобы доставить всем гражданам некоторые знания и образование. Этим самым государство заявляет, что оно не потерпит, чтобы дети не получали никакого образования, что они должны по крайней мере овладеть элементами общего образования.

Но эта цель достижима лишь в том случае, если физическое и духовное состояние детей даёт им возможность принимать живое участие в преподавании; но обучение превращается в фарс и к тому же в муку для учителя и учеников, если дети физически истощены и засыпают во время уроков или же вообще не в состоянии следить за преподаванием вследствие продолжительного недоедания.

К этому же результату приходит Куно, обер-бюргермейстер Гагена, первый исследователь вопроса о школьном питании в Германии. «У нас введено обязательное школьное обучение», пишет он в своей «Забота о бедных школьниках». «Но если оно должно приносить пользу, то мы должны обеспе-«чить детям и возможность следить за преподаванием. Если дети должны ча-«сами работать в классе натощак или только проглотив чашку плохого кофе «или чистого цикорного, то хороших результатов добиться невозможно, а, на-«оборот, можно опасаться неблагоприятного влияния на их здоровье, тем более, «что дети и без того не могут похвалиться хорошим физическим состоянием. «Даже способные от природы дети опускаются в умственном отношении, «делаются вялыми и тупыми вследствие недостаточного питания».

Этот же аргумент выставляет прежде всего и недавно выступившая защитница школьного питания, Елена Симон, в своей тепло написанной книжечке «Школа и хлеб», откуда взята и предыдущая цитата из Куно. Достаточное питание в возрасте от 10 до 15 лет имеет самое решительное значение для физического и духовного развития; поэтому решающим моментом в вопросе школьного питания должны быть педагогические, а не благотворительные соображения, тем более, что школьное питание является простым следствием обязательности обучения. «Если обязательность обучения должна дать результат, то необходимо обеспечить и восприимчивость учеников. Благà духовных и физических упражнений для голодного ребенка превращаются в проклятие и мучение».

Воззвание Елены Симон побудило центральный комитет народного благополучия произвести исследования о необходимости школьного питания. При этом было установлено, что в Пруссии приблизительно 80% школьников находятся в хороших условиях питания, в других союзных государствах лишь 69%. Кайп (из книги которого об условиях питания учеников народной школы я беру эти данные) и сам предполагает, что результаты изображены чересчур благоприятными, т. к. целый ряд исследований школьных врачей устанавливает, что сносное состояние в смысле питания констатировано лишь у 60% школьников, у 8% же — прямо неудовлетворительное. Многие города

ответили, что следствия недостаточного питания проявляются в задержке роста, незначительном весе тела детей, а прежде всего в пониженной духовной восприимчивости. Медицинский советник профессор д-р Рюбнер подробно описал и научно обосновал влияние недостаточного питания на духовные способности. Плохо питающийся ребёнок не может охотно заниматься, не может следить за преподаванием даже при наличности сильного желания. Память, яркость восприятия определённо страдают, и чем дальше, тем больше. Плохо питающийся ребёнок не может справиться с рассчитанной на всех учебной программой и поэтому кончает школу хуже других детей (Кауп, стр. 14, гл. обр.).

Школьное питание в Германии поставлено очень плохо. По исследованиям Центрального Комитета Народного Благополучия зимою 1907—1908 гг. в 189 городах были различнейшие питательные учреждения. В южных союзных государствах имелись питательные учреждения приблизительно в 50% городов с более чем 10,000 жителей, в Пруссии же лишь в 36%. Число учеников, получающих еду, колеблется в отдельных городах между 5 и 17 процентами.

Это число, конечно, далеко не выражает относительного количества детей, нуждающихся в питании. Да частные учреждения, стремящиеся разрешить эту великую социальную задачу путём благотворительности, совершенно не в состоянии это сделать. Существующие немногочисленные организации совершенно недостаточны и для широких масс школьников недоступны. «Устраиваются сборы, базары, лотереи и другие более или менее неприятные предприятия, как, напр., день помощи детям, которые делают из благотворительности какой-то фарисейский и в воспитательном отношении сомнительный спорт, и этим путём во многих городах пытаются выжать недостающие деньги на осуществление важнейшей предпосылки действия закона об обучении» (Елена Симон). Государство вообще не интересуется этой задачей, общины же если и отпускают средства, то такие скромные, что и самая горькая нужда не может быть смягчена. «Решение этой важной проблемы, хотя бы лишь в пределах одного местечка, до сих пор в Германии не имело места. А ведь литература по этому вопросу ясно доказывает, что при этом ставится на карту: с одной стороны жалобы школьного начальства на безрезультатность работы с плохо питающимися да прямо голодающими детьми. С другой стороны не перестают восхвалять благодетельное влияние школьного питания на здоровье, поведение, внимание, правильное посещение школы, на развитие всей юной индивидуальности. Так что систематическое проведение в жизнь этого требования обещает быстрое увеличение народной интеллигентности и силы, уменьшение болезненности и преступности среди юношества» (Елена Симон).

Но как ни велико культурное значение школьного питания, в общественных управлениях почти всегда одни лишь социал-демократы требуют бесплатного питания детей в школе.

Мы можем подписаться под всеми основаниями, которые Елена Симон

приводит в защиту школьного питания; но в одном вопросе мы с нею несогласны, т. е. её требования недостаточны.

Следует ли всех детей кормить в школе или лишь нуждающихся? Елена Симон решает, что лишь нуждающиеся получают пищу бесплатно. Правда, она и другим детям желает предоставить участие в школьном обеде, но за это их родители обязаны будут платить. При этом следует, правда, принять все меры к тому, чтобы дети сами не знали, кто из них кушает бесплатно и кто за деньги. И Елена Симон не желает благотворительного спасания от голодной смерти, но требует, чтобы школа, независимо от законодательства о бедных, предоставляла своим ученикам питание, которое бы соответствовало духовным и физическим требованиям школы.

Но автор при этом не замечает, что её метод лишь прикрывает благотворительный характер школьного питания и что бесплатное кормление всегда сохранит свой привкус помощи беднякам, пока рядом с ним будет существовать и платное кормление. Поэтому социал-демократия требует *бесплатного питания для всех детей*. Рано утром, перед началом уроков, все дети должны получать горячий завтрак; горячий обед дети получают в определенный час, около полудня, при чём промежуток от завтрака до обеда не должен быть слишком велик, после обеденной перемены учение продолжается. При таком порядке осуществляется нераздельный учебный день, но избегаются связанные с ним также невыгоды: чересчур продолжительные утренние занятия и затруднения с домашним обедом. Необходимо мимоходом подчеркнуть, что распределение занятий должно подобающим образом считаться с школьным питанием, и в особенности надо обращать внимание на данные экспериментальной психологии.

При соблюдении этих общих указаний и при обязательном введении школьного питания оно теряет характер милостыни, а на этом особенно настаивают представители организованных рабочих. Затем сильно повышается и плодотворность школьной работы. Тогда только оправдается старое латинское изречение, что лишь в здоровом теле живёт здоровый дух; школа будет знать, что доверенные ей дети достаточно сильны физически, чтобы она могла с них требовать того умственного напряжения, которое обусловливается школьными задачами; тогда по крайней мере из школьных помещений будет изгнан грязный призрак голода, и дети последних бедняков будут с радостью спешить в гостеприимные помещения, где ждёт их пища телесная и духовная.

Наше требование единой школы обусловливает и дальнейшее требование — обязательность школьного питания *для всех школ*, т. е. и для средних учебных заведений. Прошу читателя просмотреть основания, приведенные мною в защиту бесплатности учебных пособий средней школы. Если мы желаем открыть двери средней школы детям пролетариата, то пока что мы не можем осуществить этого достаточным повышением заработка всех пролетариев, благодаря чему они могли бы взять на себя расходы по посещению их детьми средней школы; но пока что мы всё-таки можем так организовать общественные школы,

что посещение их будет обусловливаться не материальным состоянием отца, но единственно умственными способностями сына или дочери.

Многим детям богатых родителей придётся кушать совершенно иначе, раз будет введено обязательное школьное питание; возможно, что меню школьного обеда будет куда менее разнообразно и лишено многих лакомых блюд. Но это все-таки не беда! Школьный обед должен давать простую, но питательную пищу, а это для желудка и богатого ребёнка куда более полезно, нежели утончённые блюда родительского стола.

Заграница и в области школьного питания далеко опередила Германию. Это наглядно доказывает, что требование бесплатного школьного питания является вовсе не социалистической утопией, но социальной реформою, вполне осуществимою в рамках капиталистического государства.

Первое место занимает Париж, где ежегодно тратится много более миллиона франков на бесплатное школьное питание. Правда, дело это не вполне муниципализировано и частные школьные кассы вносят ещё около 80,000 франков, но эта незначительная сумма прямо стушёвывается перед городскими расходами. Париж еще не осуществил принципа полной бесплатности и обязательности школьного питания, он ещё делает различие между нуждающимися и ненуждающимися детьми. Но самый факт, что из 172,706 школьников в 1906 г. 142,699 были признаны нуждающимися и что из 9,229,278 выданных порций 5,976,869 были выданы бесплатно, этот самый факт доказывает, что различие должно быть устранено. Финансовые основания для разделения детей не играют более серьёзного значения и тем энергичнее настаивают на устранении его соображения педагогические.

Это доказывает и один инцидент, о котором Елена Симон сообщает из Лондона: там союз для школьного питания обратился за содействием к попечителям о бедных. После этого многие родители, прежде объявлявшие себя очень бедными и не могущими прокормить детей, с негодованием отвергли мысль, что они нуждаются в пособии на бедность и что их дети плохо питаются. Они утверждали, что ничего не слыхали о милостыне, им сказали лишь, что дети могут получать пищу за 5 пфеннигов, вот они и платили эти деньги. Лондонский докладчик сообщает об этом факте в доказательство, насколько необходима помощь попечительства о бедных и ненадёжны частные исследования. Но Елена Симон совершенно права, что этот факт доказывает лишь страх перед законом о бедных. «Пусть лучше дети голодают, чем принимать милостыню!» Но Елены Симон не мешало бы вывести и дальнейшее следствие, а именно, что школьное питание надо организовать таким образом, чтобы оно никаким образом не носило характера милостыни.

В Англии школьное питание в деталях не так хорошо организовано, как в Париже и других французских городах. Зато в Англии по инициативе рабочей партии имеется в виду регулировать вопрос о школьном питании *в рамках школьного закона*. В феврале 1906 г. рабочая партия внесла проект закона в дополнение к школьному закону — проект о школьном питании.

Местное школьное начальство уполномочивается кормить по своим собственным постановлениям и предписаниям тех учеников, которые, в силу плохого питания, не в состоянии извлечь всю пользу из обучения, а если оно найдёт необходимым, то кормить и остальных детей; школьное питание никоим образом не должно считаться пособием на бедность. Одним из красноречивейших защитников этого проекта был министр народного просвещения Биррель (Birrel); «Это жестоко», воскликнул он, «обучать голодных детей, будь то религиозным или светским предметам, и поэтому школьное питание есть вопрос школьный».

Долго ещё нам придётся ждать в Германии, прежде чем мы услышим от министра культа такие слова!

Как организовать школьное питание в деталях, об этом мы здесь говорить не будем. Нужно лишь заметить вообще, что всего целесообразнее кажутся нам школьные кухни и соединённые с ними столовые, примыкающие прямо к школе. Рекомендуется также и внутреннее объединение школьной и кухонной работ в том смысле, что обучение (школьников домоводству), кулинарные школы и профессиональные школы для поваров и кухарок могли бы быть использованы для школьного питания, но, конечно, недопустимо, чтобы от этого пострадали взаимные интересы: пища школьников не должна превращаться в невкусные пробные блюда кулинарного обучения, а педагогические цели преподавания домоводства не должны пострадать в интересах широкой постановки массового и спешного кормления школьников.

Пособия для способных детей бедных родителей.

Это требование является, собственно говоря, временным. Когда будет проведена бесплатность обучения, учебных пособий и питания, тогда и не понадобятся особых стипендий родителям бедных учеников. Но ведь мы не завтра добьёмся бесплатности и нам придётся долго и постепенно добиваться сначала одного, потом другого и бороться с господствующими силами в государстве и обществе.

Но и пока что надо действовать в смысле наших требований, и тотчас надо предпринять некоторые меры, чтобы освободить по крайней мере отчасти дремлющие в пролетариате духовные дарования к научной работе и к государственным и общинным делам, требующим основательной научной подготовки. Это можно осуществить пособиями, финансовой поддержкой, которую империя, союзные государства или общины оказывали бы родителям способных детей для того, чтобы родители были в состоянии провести сына или дочь по различным ступеням научного образования.

Нечто подобное представляют собою теперешние *стипендии*. Я не могу дать цифр насчёт деятельности частных лиц и так называемых благотворительных организаций. Но цифры прусского бюджета культа, а именно сумма в 18,025,60 марок, определяют расходы великого прусского государства на-

«Стипендии и пособия для достойных и недостаточных учеников гимназий и реальных училищ». Столь скромной суммы далеко не хватит даже на «достойных и способных» школьников в духе прусского школьного управления, хотя конечно, правительство наверняка семьдесят раз отделит пшеницу от плевел прежде чем оно отыщет «достойных» по её мнению бедняков из большого числа претендентов.

При этом конечно достойность и нужда никоим образом не тождественны со способностями и дарованиями. В большинстве случаев принимается скорее во внимание «достойность» отца, чем сына, т. что каждый известный своей оппозиционностью отец, не говоря уже о социал-демократе, напрасно стал бы ходатайствовать об освобождении от платы и стипендиях. «Теперешние льготы в плате за учение», пишет Кауэр в «Нации» (1906, № 42), «не могут отнять от школы её плутократический характер, потому что освобождение от платы является не отличием, а лишь милостыней. Можно ходатайствовать об освобождении от платы лишь за сына, уже посещающего школу, значит, *сначала надо внести плату*; при испытании таких прошений куда больше придают значения материальной несостоятельности, нежели достойности. Поэтому теперь зависит от случая, тех ли освободят от платы, которые оплатят этот вексель на будущее всего лучше позднейшей работою».

Поэтому мы желаем, чтобы были ассигнованы щедрые государственные и коммунальные средства на способных учеников народной школы, а назначение пособия должно зависеть не от сомнительной «достойности» просителя, а исключительно от твёрдо обдуманного и независимого мнения учителей. И решение не должно непременно зависеть от одного лишь добросовестного убеждения *единичного* учителя, большое значение при испытании способностей ученика могут иметь и новые вспомогательные средства экспериментальной психологии.

Таким образом хотя бы лишь часть пролетарских дарований можно будет использовать для духовных задач общества. И Кауэр, буржуазный педагог, ожидает большого социального выигрыша, если все ученики, проявившие хорошие способности в народной школе, будут переведены в среднюю школу и освобождены от платы без свидетельства о бедности. «Такая организация даёт возможность направить во-время на правильный путь всех тех, которых их таланты предназначают занимать в обществе более высокий пост, нежели их рождение».

Если же в средних школах, благодаря этому приливу учеников из пролетариата, не хватит места, то можно принять во внимание предложение Кауэра поскорее исключать из средней школы неспособных учеников. Соревнование остающихся способных учеников будет только усиливаться, если исключенные платежеспособные дураки будут замещены бесплатными, но талантливыми учениками.

И в этом вопросе заграница нас перегнала. Английский министр просвещения Ренсимен (Runciman) по сообщению д-ра Эрнста Шульца в статье «Немецкой Школы» (1910 г., стр. 769), изложил общую и широкую систему

поощрения способных учеников народной школы при обсуждении бюджета министерства народного просвещения того года. Общая сумма, истребованная на дело просвещения, равнялась 8,664,000 фунтам стерлингов, т. е. приблизительно 173 миллионам марок. 610,000 фунтов из этой суммы, т. е. более 12 миллионов марок, предназначались на государственные пособия для средних и высших школ. Все эти школы прямо обязаны брать определённую часть своих учеников из числа учеников, переведённых из общественной народной школы, которые и должны пользоваться совершенно бесплатным обучением. Приблизительно 900 средних школ с 10,000 учителей и приблизительно 158,000 учеников получают эти пособия. Не менее одной трети всех учеников перешло из народной школы и пользуется теперь бесплатным обучением в средней. Это в большинстве случаев дети беднейших классов населения. Остальные ученики должны вносить иногда значительную учебную плату; государственные же пособия идут исключительно для обеспечения бесплатных мест.

Само собою разумеется, что такие пособия никоим образом не должны считаться пособиями на бедность и что они ни в чём не должны смахивать на милостыню, ибо освобождение способных пролетарских сыновей и дочерей от узости образования народной школы и предоставление им широкого научного образования обозначает скорее общий выигрыш для общества, нежели особенную выгоду для отдельной личности.

(*Литература*: *Meyer-Rosin*. Pädag. Jahrbuch. 1903. 1904, 1905. Gerdes und Hödel. Päd. Verlagsbuchhandlung. Berlin. *Statistische Beilage* zur Pädag. Zeitung. Jahrgang. 1908. — *Deutsche Schule*, Jahrg. 1898. S. 327 ff., 415 ff. — *Helene Simon*. Schule und Brot. Hamburg und Leipzig. Leopold Voss. 1907. — Dozent Dr. Med. *J. Kaupp*. Die Ernährungsverhältnisse der Volksschulkinder. Tatsachen und Vorschläge. Heft 4 der Flugschrift der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Berlin. Karl Heymanns Verlag. 1910. — Pädag. Zeitung. 1908. S. 6 f. — Verschiedene Jahresberichte von Kommunalverwaltungen.

Светскость обучения.

Педагогическая и государственная необходимость этого требования.

Социал-демократия требует светской школы. Дети должны воспитываться не для небесных целей и не для сверхъестественных вещей, но для их земных задач, как члены человеческого общества.

Светский характер обучения необходим с педагогической точки зрения. Он необходим так же, как необходимо единообразие школьной постановки, и обусловливается этим последним. Оба принципа могут быть проведены лишь одновременно, оба они настаивают, чтобы в деле воспитания детей лишь не-

дагогические соображения играли решающую роль и чтобы лишь физические и духовные способности детей, их таланты и склонности должны определять, какое особенное образование они должны получать в рамках единой школы. Но внешние факторы, влияния и случайности, ничего общего с воспитательными задачами не имеющие, не должны определять будущее ребенка.

Теперь решающим моментом являются не педагогические факторы; дети сортируются совершенно бессмысленно, как бы вертикально, в группы самой разной величины и с возмутительной несправедливостью, смотря по социальному кругу и состоятельности отцовского портмоне; вероисповедание же их отцов, которое в большинстве случаев обусловливается игрою случая, является безразличною формальностью, а не внутренним убеждением и душевными переживаниями, разрывает детей как бы в горизонтальном направлении, но на столь же неравные и педагогически бессмысленные группы.

Религиозное мировоззрение — дело взрослого человека. И оно, конечно, не безразличный и не лёгкий вопрос! Оно зависит от его духовной и душевной организации, от его знаний, жизненного опыта, характера и наклонностей. Каждый зрелый человек располагает священным правом решать религиозный вопрос, как он хочет и может: примет он ту или иную веру или же пойдёт своей дорогою без всякой веры и без благих утешений какой-либо религии.

Но ребёнок не может ещё решать этих серьёзных и трудных вопросов. Он недостаточно зрел, не обладает жизненной опытностью и характер его недостаточно развит для того, чтобы он удовлетворительно мог разрешить религиозные вопросы. Поэтому опутывание ребенка с ранних лет религиозными цепями есть не что иное, как безобразное насилие над ним, и от этих цепей ему иногда не освободиться всю жизнь или же приходится истратить на это большие усилия. И насилие это тем более жестоко, что обучение не ограничивается общими обязательными религиозными нормами и формами, но старается опутать ребёнка и ещё более тесными и тяжёлыми цепями какого-либо отдельного вероисповедания. Эти путы накладываются на ребёнка ещё и в родительском доме: по старой традиции ребёнку с ранних лет воспитывается вероисповедная нетерпимость. Из педагогических соображений было бы достаточно плохо и то, если бы школе приходилось лишь считаться с религиозными особенностями семей и углублять их средствами школьного воспитания. Но в действительности к насилию родительского дома школа прибавляет новое насилие над детьми, оно же является насилием и над родителями.

Современное государство признаёт свободу верования и совести своих граждан. Но оно само ежедневно и возмутительно попирает этот принцип конституции. Здесь нас не интересует, как оно этим нарушением конституции вредит взрослым гражданам в их прочих делах и интересах. Но мы решительно протестуем против способа нарушения свободы верования и совести, который связан с нашей темой общественным воспитанием.

Если государство, благодаря обязательности обучения, принуждает всех детей ходить в основанные им школы, то оно должно эти школы организовать

так, чтобы принцип конституции, свобода верования и совести не были нарушены. Но этим грешит современная школа, так как преподавание Закона Божия поставлено не так, чтобы отдельные дети обучались своему вероисповеданию, определённому уже их родителями, но так, что все дети получают религиозное образование в духе одного или двух вероисповеданий, которые случайно избраны государством как наиболее для него подходящие.

Правда, для широких слоев населения вопрос о вероисповедании превратился в безразличную формальность, так что они равнодушно относятся к преподаванию Закона Божия в школах, как к делу издавна установленному. Но есть и иные люди, ярые поклонники какого-либо определённого религиозного вероисповедания, которое не совпадает с государственно установленным. Затем многие религиозные родители желали бы, из педагогических соображений, отложить решение религиозного вопроса их детьми до более зрелого юношеского возраста. И наконец очень многие граждане совершенно отказались от какого бы то ни было религиозного вероисповедания. Государственно установленное преподавание Закона Божия глумится над миросозерцанием всех этих людей. Школа вызывает у детей душевный разлад, приводит их к конфликту или с домом или со школою. Но такие конфликты ведут за собою тяжёлые и вредные последствия для воспитания детей.

Поэтому, если социал-демократия требует светскости обучения, то она руководится вовсе *не какой-либо ненавистью к религии*. Социал-демократия объявляет религию частным делом отдельного человека. Но как раз поэтому она не может допустить, чтобы государство своим авторитетом и властью узурпировало эту священную — в лучшем смысле этого слова — область и использовало её в своих классовых интересах, в интересах господствующих классов. Ибо в конце концов к этому-то и сводится религиозное воспитание в школе: имеется в виду воспитать в новом общественном поколении такое мировоззрение, какое выгодно господствующему классу. Особенно подходящими для этой цели считаются ортодоксальные, католические и евангелические вероисповедания, ведь они проповедуют покорность, слепое подчинение светским и духовным авторитетам, они воспитывают в детях рабское угодничество.

Но как раз оттого-то социал-демократия и требует светскости обучения с особенной энергией; она вовсе не желает воспитания в детях покорности, но самосознания, чувства равноправности, свободолюбивого и гордого мировоззрения.

Церковь и школа.

Первым и важнейшим шагом к осуществлению светской школы является устранение преподавания Закона Божия. Этим мы ещё не добились бы полной светскости обучения, так как школа связана с религией массой видимых и невидимых нитей; но самые крепкие цепи, приковывавшие школу в течение столетий не только к религии вообще, но и к церкви в частности, были бы радикально разорваны, как только религия, как предмет преподавания, была бы

устранено из учебного плана школы. Тогда школа могла бы идти вперёд, сообразуясь лишь со своими собственными силами и целями, а не была бы принуждена подделываться под медленный патриархальный марш церкви и играть позорную роль раба.

Зависимость школы от церкви имеет свои исторические причины. Когда в *средние века* возникли зачатки современной школы, вся культура носила религиозный характер, церковь являлась как бы официальной представительницею духовной жизни, к ней в конце концов направлялись все духовные стремления. Поэтому первые школы были чисто церковными учреждениями для церковных целей и церковь лишь иногда брала на себя образование учеников для целей светского управления. Когда города стали более самостоятельны, когда городской патрициат добился могущества и почёта в империи, он тоже создал себе школы, которые больше сообразовались с специальными задачами будущего купца и городского политика, нежели чисто церковные школы. Школьный распорядок в городских школах подражал церковным, и большинство учителей городских школ было из духовенства. Это считалось достаточной связью с духовною жизнью церкви, так что об особом обучении религии, выделенном из общего преподавания, не было и речи.

Немецкие школы на исходе средних веков, учреждённые ремесленниками во время упорной борьбы с церковью во всех городах, были вообще свободны от религии, они должны были служить не церковным целям, но исключительно практическим потребностям ремесленника. Необходимыми считались чтение, письмо, арифметика, но отнюдь не специальное преподавание Закона Божия; ремесленники при этом не опасались за религиозность своих детей, они имели иные средства и пути для удовлетворения своих религиозных потребностей и потребностей своих детей.

Безразличное отношение школы к религии изменилось при реформации. Реформация и стоявшие за нею более сильные факторы были очень заинтересованы в возможно быстром распространении своего нового учения в массах. Особенно подходящим средством для этого они считали школу. Кроме того приверженцы нового учения, отказавшись от католической церкви, лишились и её богатых финансовых источников всех её школ и педагогических сил. Поэтому полный страха призыв Лютера, чтобы князья и советники немецких городов насаждали школы, имел свои достаточные основания. Школы, которых он требовал, должны были служить непосредственно новому церковному учению и всем извлекающим из него пользу политическим и хозяйственным факторам, в особенности же государственной власти. Поэтому важнейшая школьно-реформаторская деятельность Лютера и его друзей выразилась в том, что они превратили школы учёных и немецкие школы, бывшие чисто светскими институтами для практических потребностей горожанина, — в центры духовной агитации: *реформация ввела преподавание Закона Божия в народную школу.* Мало того, Закон Божий вообще получил сейчас же первенствующее значение, как главнейший, собственно говоря, единственно необходимый, учеб-

ный предмет. Чтение нужно было лишь для того, чтобы учиться читать духовные песнопения и катехизис. Письмо, превратившееся в средние века в настоящее искусство, и арифметика мало-по-малу пришли в упадок.

Это открыто признает такой основательный знаток истории школ, как Паульсен, — между прочим свидетель, не вызывающий подозрений. Преподавание греческого языка, говорит он, обязанное своим происхождением скорее гуманистическим тенденциям, стало всё более выдвигать вперёд Новый Завет. По таким же теологическим соображениям в средние и высшие школы был введён еврейский язык. «Но важнее было преподавание Закона Божия, введением своим он обязан реформации; и она хвалится этим: противники её — не преподают-де катехизиса. *И в этом проявляется характер нового церковного образования*: истинное учение — главное, культ и таинства отходят на задний план; и вот очень важно уже *в юношестве закрепить чистое учение*, т. к. трудно приручить старых козлов и сделать религиозными старых грешников, как однажды выразился Лютер... Важно также, чтобы школьники являлись в церковь на каждую службу, вначале ежедневно, и чтобы каждая церковная служба носила характер религиозного поучения: Библия и пояснения её должны всегда быть центром. Таким образом проповедь относится к преподаванию Закона Божия в школе. Само собою разумеется, что всякие занятия в школе начинаются молитвою» (Паульсен — «Постановка образования в Германии в его историческом развитии». Лейпциг, 1909 г., в особенности стр. 45).

Вестфальский мир, закончивший ужасную тридцатилетнюю войну, формально подчинил и передал школу законодательству церкви. В статье V § 31 мирного договора было объявлено, что «организация школьного дела есть дополнение (annexum) религиозных занятий». Этим привеском церкви школа, в особенности же народная школа, осталась и теперь, к сожалению. Правда, Вестфальский мир подчинил и церковь целям государства. Но для школы это обозначало лишь двойную невыгоду, т. к. она должна была теперь служить двум господам: *и церкви и государственному абсолютизму*.

Вследствие этого везде, где церковь добилась большой власти и сильного влияния на государство, она крепче прибирает школу к рукам и навязывает ей на спину как можно больше церковных целей. Где же наоборот государство освободилось от церковного влияния, где проведено полное отделение церкви от государства, там и школа освободилась от своей рабской роли по отношению к церкви, там школе не нужно больше стирать для церкви её грязное бельё, там школе всеми силами и с большими результатами может отдаться тысячам запросов светской жизни. Я указываю на Францию и Соединённые Штаты.

Образцовой же страной в отношении подчинения школы церкви является Германия, и немецкое школьное дело тяжело страдает от этой недостойной и ничем неоправдываемой зависимости.

Современное преподавание Закона Божия.

Преподавание Закона Божия отнимает теперь у других учебных предметов и лучшее место и большую часть времени. Расписание уроков составляется таким образом, что дети на свежую голову занимаются именно Законом Божиим и ему, обычно, предоставлено столько недельных часов с младшего и до старшего классов, как ни одному другому учебному предмету.

В некоторых союзных государствах, правда, удовлетворяются лишь двумя недельными часами, но таковых немного, да к тому же это только маленькие союзные государства, как Бремен и Гота. В большинстве же случаев число часов колеблется между 3 и 6. Обыкновенно в младших классах уроков Закона Божия меньше, в старших — больше, не безынтересен и тот факт, что в одноклассных школах и других перечисленных школьных системах, при которых дети и без того уже сильно теряют в интеллектуальном отношении, уроков Закона Божия назначено больше, нежели в школах многоклассных.

Почти неблагоприятнее всего обстоят дела в наибольшем союзном государстве — *в Пруссии*. Общие постановления предписывают, чтобы в одноклассной школе на низшей ступени преподаванию Закона Божия отводилось 4 недельных часа, на средней и высшей ступенях — 5 часов, в многоклассной школе — на всех ступенях 4 часа в неделю. Особыми же предписаниями очень часто в этих школах вводится и пятый недельный час.

Только почти один *Мекленбург-Шверин* превзошёл Пруссию. Министерский учебный план предписывает сельским школам (доминиальным) иметь зимою 7 недельных часов Закона Божия, летом 6 часов на средней и высшей ступенях (это при 28 и 22 недельных часах!), на низшей же ступени (25 недельных часов) 5 часов и летом и зимою. В школах от рыцарства число часов Закона Божия ещё больше. Только недавно, в конце 1910 г., ландтагу, заседавшему в Мальхине, был представлен школьный проект, имеющий в виду упорядочить учебные планы, пособия и другие школьные вопросы в школах от рыцарства. Согласно этому проекту, который пока еще не является законом, число недельных часов Закона Божия должно быть определено 6-ю, а именно при 22—26 недельных часах вообще. До сих пор число недельных часов для Закона Божия было еще выше 6, число же всех недельных часов, в особенности летних, ниже новой средней нормы. Во многих школах от рыцарства летом бывает всего 12 недельных часов, из которых больше половины предоставлено Закону Божию.

Если мы возьмем в основу исчислений прусские средние цифры, то выйдет, что почти одна шестая всего преподавания в народной школе занята Законом Божиим, из 9,600 часов (приблизительно) восьми годов обучения на один Закон Божий приходится приблизительно 1,600 часов. И к тому же это всё лучшие часы, первые утренние часы. Чтобы каждый день начинался уроком Закона Божия, министерское распоряжение предписывает разделить

один из 5 недельных часов Закона Божия на два половинных часа и начинать таким образом учебный день ежедневно с Закона Божия.

В средней школе дело обстоит лучше. Преподавание Закона Божия, в частности долбёжка катехизиса, не считается для детей господствующего класса столь же необходимым, как для учеников народной школы, детей пролетариата. Из — в среднем — 30 недельных часов только 2 приходятся на Закон Божий (8 часов на латынь, 6 — на греческий, 4—6 на французский, 4—6 на математику). Это считается вполне достаточным для достижения цели преподавания Закона Божия в средней школе: «выработать в учениках сильную христианскую индивидуальность воспитанием в духе Слова Божия, чтобы они впоследствии оказались в состоянии оказывать благотворное и соответственное их общественному положению (! автор) влияние на нашу народную жизнь благодаря их религиозному мировоззрению и поступкам, а именно путём живого участия в церковной жизни прихода».

Цель преподавания Закона Божия в народной школе куда скромнее, хотя число часов этого предмета и более велико, а именно имеется в виду: «научить ребёнка понимать Священное Писание и вероучение общины, самостоятельно читать Священное Писание и принимать живое участие в жизни общины и в церковной службе» («Всеобщие Постановления»). Для этой цели детям предлагается «преподавание библейской истории и толкование связных отделов Священного Писания, в особенности же отрывков из Евангелия и апостольских посланий, обычно читаемых в церкви по праздникам». В евангелическом вероисповедании особое значение имеет катехизис, который написал уже Лютером с той целью, чтобы воспрепятствовать самостоятельному толкованию Библии, т. к. это легко сбивает с пути истинного. «Всеобщие Постановления» так говорят о преподавании катехизиса: «Введение в изучение вероучения общины даётся толкованием последнего в нём катехизиса с прибавлением библейской истории, изречений из Библии, отрывков песен или целых песен; при этом следует избегать обременения памяти».

Если плохи эти общие постановления, касающиеся преподавания Закона Божия в народной школе, то практика преподавания в отдельных случаях ещё того хуже. Ни в каком ином учебном предмете нет такой зияющей пропасти между теорией и практикой, как в Законе Божием; никакой другой предмет не требует от детей такого страшного обременения памяти; никакой другой предмет не требует от детей такой легковерности; никакой предмет не требует от детей таких жертв со стороны разума; ни один предмет не является столь высохшим, закостенелым шаблоном; ни один предмет, наконец, не вызывает столько конфликтов, как Закон Божий: в детских сердцах, в головах учителей, в отношениях родителей к школе.

Есть много попыток дать определённое понятие религии, но мы их здесь не станем разбирать. Как бы ни разъясняли понятие религии, преподавание Закона Божия всегда зависит от личности преподавателя и ученика, один должен охотно давать, другой — охотно и свободно воспринимать; глубо-

все сердечное стремление должно побуждать одного передать другому свою религиозную веру и чувство, другой же должен радостно и охотно открыть своё сердце религиозному влиянию. Если же чего-либо не хватает, если с обеих сторон есть принуждение, если один обязан против своей воли, а то и против убеждения, преподавать Закон Божий, если другому против воли его и убеждения навязывается религиозная вера, то самое священное в религии попирается ногами и кидается в грязь.

При современной постановке школьного дела имеет место не только то или это насилие, но обычно оба зараз. Кроме того как массовое преподавание современной школы, так и школьный способ преподавания вообще противоречат самой сущности религии. Поэтому современное школьное преподавание даже и не затрагивает истинную сущность религии, не говоря уже о том, что оно её не исчерпывает; вместо этого настоящим объектом преподавания становится катехизис, наружный покров религии, ненужная скорлупа. Поэтому легко понять, что как раз те священники, которые любят и ценят религию, ничего так страстно не желают, как освобождения религии из цепей школьного преподавания.

Несколько лет тому назад пастор *Бонус* красноречиво выразил это желание: «Кому школа в течение 8—10 лет «растолковывала» все глубины и высоты религии по крайней мере два раза в неделю, тот сыт на вечные времена и церковь может не смущаться вопросом, как дальше его обработать... И если рассмотреть ближе, что же в религии нас всего более удручает, как не то неискоренимо-привитое нам школою суеверие, что религия есть такое учение, которое нужно считать истинным и если возможно, то на основании доказательств? («О культурной ценности немецкой школы». Иена, 1904 года.)». В другом месте он говорит ещё резче: «То, что вместо религии преподаётся в школе, есть не что иное, как испорченная, реформированная, так сказать, прокисшая греческая философия».

Долбёжка и зубрёжка—вот те два полюса, вокруг которых вращается преподавание Закона Божия. Школа, насилуя детский интерес, здоровые чувства и разум, напичкивает учеников массою религиозных понятий и измышлений, тогда же детям приходится вызубрить эти замысловатые манипуляции и чудовищное количество непонятного материала наизусть. «Учителя в школах излагают детям такие вещи, которые они сами не понимают, которые часто никто не понимает», так выражается *Дистервег*, один из лучших немецких педагогов по поводу традиционной постановки Закона Божия. «Они излагают им догматические утверждения, т. е. абстрактные понятия, не давая ученикам тех представлений, из которых они выведены, а то и понятия, в основе которых не лежит вообще никаких представлений, которые, значит, вообще совершенно непонятны, так как ничего же нельзя понять без наблюдений или непосредственных представлений. Но учеников принуждают и приучают повторять эти утверждения, отчасти не проверяемые опытом, отчасти вообще непонятные, и этим выдвигается на первый план слово, лишённое понятия.

ся смысла, ответ попугая в фрайёрство» (Избранные сочинения. Франкфурт-на-Майне, 1891 г. III том, стр. 270).

И шарманщик может позавидовать, как гладко льются пустые фразы во время уроков Закона Божия. Религиозный материал для заучивания наизусть является самым тяжёлым крестом в преподавании Закона Божия в особенности, и для школы вообще. Против этого засорения памяти Дистервег произнес в своё время в прусском ландтаге сокрушающую речь. Тогда в постановке прусского школьного дела господствовали ещё явно реакционные школьные порядки, с помощью которых после усмирения мартовской революции реакция укрепила свою победу в школьном деле. С тех пор уже почти 40 лет действуют будто бы либеральные Всеобщие Постановления министра культа Фалька, с тех пор раздавались бесчисленные громкие и тихие, открытые и замаскированные обвинения против материала для заучивания наизусть в Законе Божием, но сам материал для заучивания наизусть остался. В нём самым формонным образом и ежедневно проявляется господство церкви над школою, т. к. тексты для заучивания наизусть устанавливает церковь, а не школа и не педагогика («Педагогическая Газета» 1900 г., стр. 670): «Никто иной, как церковное начальство и различные церковные органы распоряжаются или исключительно или всё же задают тон в преподавании Закона Божия в министерствах культа и просвещения, в консисториях, провинциальных школьных советах и управлениях и т. п., в учительских семинариях и во всех без различия школах».

Только в 1903 г. прусский верховный церковный совет направил во все консистории государственной церкви распоряжение, которое преследовало две задачи: церковные и школьные власти должны совместно выработать минимум программы Закона Божия для всех провинций и установить выработанный материал возможно равномерное для всей государственной церкви, но высший церковный совет не желает установить это дело из центра, дабы пощадить «справедливые особенности»; дело идёт «только» о том, чтобы установить известное количество изречений, песен и псалмов, которые встречаются всегда и имеющиеся до сих пор обработках и соглашениях всей государственной церкви. Это «общее достояние» включает «лишь» 94 изречения, 13 песен и 7 псалмов, оно, значит, пополняется специально-провинциальным и затем, по соглашении с королевской школьною инспекцией, устанавливается как минимум учебного материала по Закону Божию для всех школ.

«Педагогическая Газета» вскоре после этого сообщила (1904 г., стр. 148), каким образом «общее достояние» было пополнено по провинциям. В издании типографии Хартунга появилась книжечка ценою в 5 пфеннигов под названием: «Материал для заучивания наизусть в Законе Божием для школ провинции Восточной Пруссии. Издание королевской консистории в согласии с королевской администрацией Кёнигсберга и Гумбиннена». Книжечка эта, введённая в школах распоряжением правительства, предписывает 6 псалмов (некоторые лишь частями), 20 церковных песен и 149 библейских изречений, из которых некоторые достаточно длинны. «Педагогическая Газета» при этом резко отмечает: «149 библей-

ских изречений в качестве материала для заучивания наизусть! Можно ли это спокойно обсуждать, остаётся только *глубоко пожалеть*, что церковные власти не понимают, что необходимо. Когда, благочестиво возведя очи к небу, снова заговорят о «безверии массы», мы позволим себе указать жалующимся на их собственную вину... Знаменательно и то, что педагогическая инстанция в этом деле оттеснена на второй план. Консистория «ведает», управления «соглашаются». А учителей, само собою разумеется, и не спрашивают... Учителя обязаны просто вдолбить «материал» и «держать наготове» для всяческих ревизоров.

«В других провинциях Пруссии дело обстоит не лучше, а кое-где и хуже...

«Но и за чёрно-белыми пограничными столбами в этой области почти везде одинаково грешат по отношению к детям и к религии. Выделим 3 особых государства, от которых прежде всего можно бы было ожидать лучшего. В той маленькой стране, где Гёте в течение десятилетий был руководящим министром, где работали такие люди, как Гердер, Шиллер и Фихте, где теперь Геккель профессорствует в университете, — в Саксонии-Веймаре дети вынуждены учить наизусть не менее 245 изречений, 24-30 песен и главные статьи катехизиса с толкованиями Лютера; на высшей ступени к этому прибавляется от 6 до 8 библейских историй в месяц» («Педаг. Газ.» 1900 г., стр. 682). А из либеральной «образцовой страны» Южной Германии, из Бадена, раздался в 1905 г. призыв на помощь в форме резкой брошюры, написанной никем иным как тайным надворным советником и членом Баденского высшего школьного совета д-ром Вайгольдом. Он писал (цитирую по «Педаг. Газ.» 1906 г., стр. 934):

«Наша церковь страдает своего рода манией обучения и нисколько не считается на практике с тем фактом, что религия в первую голову есть дело души, а не разума... желая внушить ребёнку простую истину, что человек должен быть благочестив, чтобы быть угодным Богу, она заполняет ребёнка массою песен, 800 библейскими изречениями, 157 догматическими тезисами и толстою книгою историй, которая во вред детям щедро интересуется всеми подробностями истории еврейства и даже такими сомнительными нравственными личностями, как Яков, Самсон, Давид. Она набивает головы массою религиозных понятий уже в таком возрасте, когда дети совершенно не в состоянии их воспринять целиком... она мучает ребёнка... от 6 и до 14 лет ежедневно всё тем же катехизисом и превращает высшие и священнейшие представления в ежедневную болтовню в противоположность древним грекам и первым христианам, которые видели в них мистерии, таинства.

В промышленной Саксонии по предписанию 1877 г. приходится зубрить 150 библейских изречений, 168 строф молитвенника, 140 библейских историй, 86 мелодий хоралов и 5 главных отделов маленького катехизиса Лютера. Поэтому не трудно понять красноречивую жалобу одного отца в «Лейпцигских Новейших Известиях» (сообщено «Педаг. Газ.» 1905 г., стр. 136). «Если меня, как отца, принуждают посылать детей в школу и принуждают также обучать их государственно признанной религии, то могу же я и требовать, чтобы обучение это во всех отношениях шло на пользу ребёнка. Кто это желает сказать

про современное преподавание Закона Божия в нашей школе во всём его объёме, пусть он обратит немного внимания на материал для заучивания наизусть, и он, наверно, переменит свое мнение... Как долго приходится детям сидеть за книжкою и «долбить», пока голова не пойдёт кругом, даже в кроватке эти уроки не дают им покоя. И как обременяют они свою молодую память вещами, которые в жизни не применяются и забываются; как бесполезно тратят они свои силы и как страдают от этого другие учебные предметы!»

Особенно очаровательна тенденция, предоставляющая выбор учебного материала для Закона Божия в народной школе высшему духовному начальству. И здесь даже ярко выступает классовый характер народной школы и те особенные услуги дворянству, которые исполняет церковь в пользу господствующего класса, опекая народную школу. Социальная несправедливость, поразившая одного суперинтендента — Гольвица в Зальце около Нордхаузена — при изучении избранного учебного материала для заучивания наизусть в провинции Саксонии, побудила его выступить с горячим публичным обвинением. Он написал в «Ежемесячнике Церковной Практики» (цитировано в «Педаг. Газ.» 1909 г., стр. 109): «К четвертой заповеди предписывается изречение из Послания к Ефесянам 6, 5—7: «*Рабы*, будьте послушны»; дополнение же к нему в стихе 9 пропущено: «А вы, *господа*, делайте то же по отношению их, бросьте угрозы и знайте, что над ними самими есть Господь в небесах, у которого нет лицеприятия». Детям внушается: «Повинуйтесь своим родителям во Господе», там же 6, 1—3; стих же 4 опять выпущен: «Вы, отцы, не раздражайте детей ваших»... По посланию к Римлянам, 13, 1—2, каждый обязан, по-видимому безусловно, подчиняться начальству. Это последнее в указанном стихе называется прямо-таки Божеским установлением, также, как правовой порядок Римской империи был в то время единственною силою, препятствующею распадению. Но Пётр засвидетельствовал, что *вовсе не безусловно и не при всяких обстоятельствах* можно объявлять *покорность всякому начальству*, словом и волею Божиими, и он восстает против своего законного духовного начальства: первосвященников, толкователей Писания и Высокого Совета со следующими словами: «Бога надо слушаться больше, чем людей». Это важное изречение... также не нашло себе места в числе 164 изречений назначенного минимума. При седьмой заповеди изречение Соломона Книга Притчей 22, 2, двусмысленным переводом своим *производит впечатление, как будто бедняк должен терпеть свою бедность, как самим Богом ниспосланный ему крест*, и что грешно стремиться к состоятельности... Повидимому согласно слову Божию недопустимо работать над устранением бедности. Но в связи с текстом изречение это имеет совершенно иное значение: «Доброе имя ценнее большого богатства, добрая слава лучше серебра и золота. Богатый и бедный встречаются друг с другом, и всех их создал Господь». Выбор изречений к седьмой заповеди подчёркивает *священность существующих условий собственности и промысла* и рекомендует *благотворительность* по отношению к бедным; но выбор *изречений не обращает внимания на право бедняка*, которое Старый

Завет энергично подчеркивает. III книга Моисеева 19,13: «Плата наемнику не должна тобою задерживаться до утра», изречение это и теперь очень стоит вспомнить». Наш стремящийся к лучшей доле народ физического труда вовсе не желает удовлетвориться благодеяниями и милостыней в вопросах заработка и условий работы, но требует своего права, т. е. свободы для того, чтобы сорганизоваться и добиться обеспечивающих условий работы и заработка. Если это стремление не признается справедливым и Богом определённым, но наоборот при преподавании Закона Божия игнорируется или объявляется объектом борьбы и подозрения, то неудивительно, что *в рабочем классе пробуждается инстинктивная ненависть к церкви* и что он оценивает её взгляды как устарелые мысли и как выражение господства полицейского произвола».

Заключительные слова ясно дают понять, какие причины заставили бравого суперинтендента разразиться такой непривычной и для него даже небезопасной критикой своего высшего начальства: ему приходится видеть ежедневно в больших размерах, что промышленные рабочие массами отвращаются от церкви. Правда, однобокий, враждебный рабочему выбор религиозного материала для заучивания наизусть в народной школе так же мало повинен в растущем индифферентизме рабочих масс, как и более справедливый выбор этого материала не смог бы задержать массового бегства рабочих из церкви. Но эта курьёзная обработка библейских изречений в интересах господствующего класса является всё таки отдельным скромным симптомом всеобщей тенденции, определяющей деятельность церкви в классовом государстве. Эту тенденцию рабочие, конечно, сознательно поняли, и в действительности она является одной из причин, обусловливающих растущую враждебность масс к церкви.

Между прочим несколько лет тому назад и «Vorwärts» сделал себе удовольствие и исследовал причины, побудившие консисторию провинции Саксонии предписать для средних школ пятью церковными песнями меньше, нежели для народной школы. Сатирическая критика «Vorwärts»'а высказывалась, что нельзя требовать от мальчика «высших» классов, чтобы он пел: «Какое значение имею я и жизнь моя на земле этой», что годится для ученика народной школы! А в песне «О Боже, благий Боже» при подробном изучении оказываются даже два места, м. б., не совсем подходящие для мальчика «высших» сословий. Там говорится: «А если ты пошлёшь мне богатство, добро и деньги, то не допусти добра неправедного». Может быть, опасаются, что, ограничиваясь лишь праведным благоприобретением, мы не дадим достаточного поля деятельности для образования больших состояний?

Важнейшей книгою в преподавании Закона Божия является катехизис, сводка и толкование христианского учения, составленные почти 400 лет тому назад и написанные Лютером для своего времени и для тогдашних агитационных целей нового учения. Может быть, никто бы так не удивлялся, как именно Лютер, если бы ему пришлось пережить, что его катехизис ещё и в XX-м веке служит основою преподавания Закона Божия, и он может быть

употребил бы тогда одно из своих грубых ругательств, если бы он был свидетелем, что его объяснения катехизиса, предназначавшиеся для неловких и тёмных пасторов его времени, т. е. XVI-го века, ещё и сегодня должны зазубриваться наизусть учителями и учениками. «Этому устарелому сочинению место в государственных библиотеках, а не в школах», пишет один учитель в «Пед. Газ.» (1909 г., стр. 716), «т. к. наше юношество, при всём желании, ничего с ним поделать не может... Я еще до сих пор краснею от стыда и сжимаю кулаки, когда я вспоминаю, как я в деревне на низшей ступени школы вселял детям отвращение к Закону Божию тем, что вдалбливал им — вынужден был вдалбливать, — первый символ с объяснениями. Какие мучительные и вредные это были часы! И уже в 1861 г. Дистервег называл катехизис «отвлечённейшим изо всех учебников, которые когда-либо были написаны»; а в прусском ландтаге он так гремел: «Кто его теперь читает, не ужасается при мысли о ребёнке, который обязан выучить его наизусть, *тот прямо сумасшедший*, т. к. для ребёнка это самая ужасная пытка».

Следствия насильнического предпочтения Закона Божия и его ужасных методов не преминули уже и сказаться. *Закон Божий ненавистен детям*, и это является следующей причиной враждебности масс к религии.

Несколько лет тому назад один мекленбургский учитель сообщил в «Мекленбургской Школьной Газете» о своих интересных наблюдениях относительно интереса детей к Закону Божию. В начале 80-х годов прошлого столетия он устроил анкету в ряде мекленбургских и в двух прусских школах относительно того, какой предмет дети всего более любят. Из 600 учеников только 17 предпочитали Закон Божий, и из них 15 были девочки. Учитель в течение многих лет занимался этой проблемой, на которую его натолкнули религиозно-научные сочинения, и допытывался в особенности причин малого интереса к Закону Божию. Полученные им ответы большею частью гласили, что слишком много приходится учить наизусть и что это душит всякий интерес к Закону Божию. Хотя материал для заучивания наизусть за это время несколько сократился, тем не менее недавняя анкета учителя в трёх старших классах бойценбургской городской школы подтвердила старое наблюдение: из 89 учеников только 15 назвали Закон Божий своим любимым предметом, и в числе этих 15 не было ни одного из опрошенных 67 мальчиков. Подобный результат констатировал несколько времени тому назад Лобзин в «Педагогической Психологии»; анкета среди 500 мальчиков и девочек в возрасте от 7 до 14 лет свидетельствовала, что лишь для 2 мальчиков и 10 девочек Закон Божий был любимым предметом. Почти все серьёзные педагоги согласны, что нельзя оставить преподавание Закона Божия в его теперешней форме. И только руководящие центры — церковное начальство и правительства слепы и глухи в отношении неслыханных недостатков в преподавании Закона Божия и в отношении педагогических прегрешений, которые ежедневно совершаются против детей, и в отношении невыносимых мук, которым дети подвергаются благодаря обязательности обучения Закону Божию, и в отношении постоянного душевного и духовного насилия, совершаемого и над учителями и

над детьми, и в отношении дерзкой навязчивости, с которою Закон Божий протискивается на первый план и отнимает свет и воздух у всех остальных предметов.

Что надо сделать, чтобы освободить школу от этого навязчивого нарушителя мира и его мучительства?

Реформа или отмена преподавания Закона Божия.

С преподаванием Закона Божия дело обстоит как с негодным больным зубом.

Он сидит на своем месте и дёргает отчаянно. Кусать на этот зуб давно уже невозможно, малейшее прикосновение вызывает отчаянную боль и увеличивает постоянное нытьё, его дупла являются для бактерий великолепными гнёздами, его воспалённые и гниющие корни грозят заразить и соседние здоровые зубы. Но прежде всего весь человек страдает от этого мучителя, нет охоты ни работать, ни веселиться, ни даже жить, а когда боль особенно сильна, готов лбом прошибать стену.

А как освободиться от ужасной боли? И теперь есть ещё много людей, которые не признают зубного врача. Они пробуют лечиться симпатическими средствами, холодной водою в полнолуние, или обжигают себе рот ромом и гвоздичным маслом, или закутывают больную голову платками и ватою. Но от этого не становится лучше. Если острое воспаление не проходит от каких-либо иных причин, зубная боль продолжается днями и неделями. Другие идут к зубному врачу. Но идут с неохотою и их первые слова: «Только ради Бога не вырывайте зуба»! Врач, правда, сомнительно покачивает головою, воспаление-де чересчур велико, пломбировать теперь уже бессмысленно, и если даже убьёшь нерв, то пациента не спасешь надолго от боли, рано или поздно придётся же вырвать гнилого мучителя. Но опасливый пациент все же просит зуб запломбировать и некоторое время наслаждается спокойствием, пока не вылетит пломба или по другим каким-либо причинам не начнутся прежние боли. Третьи, наконец, говорят сразу: «Если рвать, так рвать! Вон его, невыносимого мучителя, чтобы он нас дольше не мучил и не заражал своих соседей»!

И только такие решительные характеры гарантируют себе спасение от мучителя. Перенесенные же страдания научат их не доводить дело с другими зубами до такого кризиса.

Мы не станем долго останавливаться над боязливыми душами, которые желали бы вынуть яд из преподавания Закона Божия, не намочив его. Не всё ли равно, употреблять ли особенную школьную библию вместо полной, старательно устранив все неподходящие для детей вещи, проходить ли все отделы катехизиса или только некоторые, рассказывать ли о чудесах Иисуса с полной верою в них или объяснять их путём осторожных экскурсий в область рационализма; учить ли 164 библейских изречения или лишь 146, всё это бессмысленные симпатические и домашние средства лечения.

Вероисповедные и смешанные школы.

Не лучше обстоит дело и с теми реформаторами, которые желают устранить трудности в преподавании Закона Божия формулою *смешанной* (общей) *школы*.

Конечно, приходится согласиться, что все невыгоды и тёмные стороны преподавания Закона Божия в утроенном размере проявляются в вероисповедных (конфессиональных) школах. Конечно, и в этом пункте на первом месте стоит Пруссия. Закон 1906 г. о содержании школы предписывает в виде общего правила так организовать народные школы, чтобы евангелические дети обучались у евангелических учителей, а католические у католических. Не говоря уже о том, что приверженцы иных вероисповеданий с истинно прусской бесцеремонностью совершенно не принимаются в расчет, как будто их вовсе и не существует, — это законодательное распоряжение недвусмысленно признаёт, что государству важно не только преподавание Закона Божия по вероисповеданиям, но и вообще преподавание всех предметов по вероисповедным группам. По меткому выражению Наторпа («Слово к школьному проекту». Лейпциг 1905 г.) закон этот рассекает Прусскую народную школу как бы топором на отдельную евангелическую и на отдельную католическую. Если вероисповедный принцип будет установлен законом, говорит Наторп, то уже нельзя будет устранить его в той или иной части; там в государственной школе неминуемо придётся иметь дело с католической концепцией государства, католической философией истории, католической оценкой наших писателей и мыслителей, католической географией и природоведением, католической наукой и философией. Но такую же претензию, с какою выступает католическая церковь, могут заявить каждая протестантская и также каждая нехристианская церковь, так что в результате получилась бы колоссальная раздроблённость школьного дела.

Вероисповедные школы всецело отдаются в распоряжение церкви, так как ведь церковь устанавливает вероисповедание. И если вероисповедание является высшим законом школы, то церковь в праве требовать, чтобы школа всецело подчинялась её притязаниям. Поэтому-то преподавание Закона Божия в Пруссии лишено всякого воспитательного значения и является просто скучной и сухой подготовкою к урокам перед конфирмацией.

Педагогическая бессмыслица вероисповедной организации школы смягчается чисто лишь с внешней стороны, когда не все предметы преподавания соединяются вместе и только преподавание Закона Божия происходит по вероисповедным группам. В этом случае обычно говорят о *смешанной школе*, хотя в решающем предмете совместности как раз и нет.

Защитники такой совместной школы — исключительно боязливые компромиссные натуры, политики половинчатости, которые хотя и признают несостоятельность вероисповедной школы, но не имеют мужества действовать радикально. Они с негодованием отстраняют упреки, что они недостаточно высоко ценят преподавание Закона Божия, наоборот, они будто бы считают его самым

ценным предметом, «солнцем» школы. Последний референт о смешанной школе на съезде немецких учителей (Гертнер в Мюнхене 1904 г.) излагает: «Анкета среди немецкого учительства наверняка установила бы, что подавляющее большинство желало бы сохранить в школе преподавание Закона Божия. Школа не должна отказываться от религиозного воспитания, так как на своём знамени она написала: гармоническое развитие юношества. Она не должна поэтому допускать, чтобы религиозные наклонности ребёнка лежали втуне. Религия есть достояние всех народов и каждого отдельного человека. Лишить его религии это означало бы лишить поколения его мира чувств миром сверхчувственным, лишить душу полёта к первопричине всего бытия. Помимо этих причин внутреннего характера и потому ещё нельзя лишать детей преподавания Закона Божия, что история, искусство, литература, философия и вся наша духовная жизнь вообще теснейшим образом связаны с историей христианства... *Смешанная школа должна руководиться религиозным духом* и должна помогать примирению вероисповедных противоречий» (Стеногр. отчёт в «Пед. Газ». 1904 г., стр. 642).

В каждом слове просвечивает вся неустойчивость позиции и расплывчатость этого мнения. Если школа не может отказаться от религиозного воспитания, если и смешанная школа должна руководиться религиозным духом, то надо прежде всего спросить: о какой, собственно говоря, религии идёт речь? Общей «религии», такой, которая бы стояла над всеми партиями, — не существует; во всяком случае защитники-то смешанной школы такой религии в виду не имеют. И когда они говорят о религии, они подразумевают одно из обоих христианских вероисповеданий, а из этих двух главным образом евангелическое. В духе этого вероисповедания и должна быть организована смешанная школа. И только отдельное преподавание Закона Божия обоих вероисповеданий происходит в двух помещениях.

Но если религия, т. е. любое вероисповедное учение, пропитает и все остальные учебные материалы, если она будет открыто ли, замаскировано ли давать себя знать в преподавании истории, в чтении, пении, во всём характере школы, то она подорвёт всё единство, всю гармонию школьного организма. Ибо, если учитель на самом деле столь религиозен, что религиозная идея сильно влияет на всё его остальное мировоззрение и практическую деятельность, то его преподавание не может быть столь бесцветно, чтобы оно не оскорбляло приверженцев других вероисповеданий. Если же учитель в душе не религиозен, если религиозная идея является для него лишь безразличною формальностью, то преподавание Закона Божия в его руках не представляет никакой ценности и является исключительно средством для ненужного и скучного отягощения детской памяти, — как мёртвый балласт, и его преподавание остальных предметов тоже не может определяться «религиозным духом».

Но защитники смешанной школы прежде всего не замечают, что своими стремлениями они нисколько не способствуют освобождению школы от церкви, что они — в лучшем случае — незначительно смягчают старое рабство школы,

но зато самое рабство укрепляют тем прочнее. Гертнер с громким пафосом либерала, полагающего, что громовые слова и звуки труб свалят Иерихонские стены, восклицает: «В действительности церковная политика противопоставляется здесь школьной. Церковь желает следить не только за преподаванием Закона Божия, но и за всем преподаванием вообще. Школа же не желает подчиняться церкви, но желает быть самостоятельным организмом наравне с церковью и вести вместе с нею воспитание будущего поколения».

Это правда, что церковь желает надзирать за всем школьным делом. Но нельзя отрицать её право на это до тех пор, пока Закон Божий и религиозный дух должны играть в школах главную роль. Ибо в первую голову церковь должна знать, что разумеется под религией, т. е. вероисповеданием, и поэтому церковь может претендовать, чтобы ей принадлежало решающее слово в вопросах программы и метода преподавания Закона Божия. Но так как Гертнер не только желает преподавания Закона Божия, но и стремится, чтобы вся смешанная школа была «проникнута религиозным духом», то понятно, что церковь желает ведать и этим духом, что она всеми силами стремится удержать за собою хотя право надзора за школою. Только тогда церковь потеряет всякое право на школу, всякий повод для вмешательства, для попыток совместного решения и для надзора, только тогда, когда школа отдаст церкви то, что церкви принадлежит: преподавание Закона Божия и развитие религиозного духа. Смешанная школа только создает иллюзию, что школа независима от церкви; она предоставляет церкви важнейший опорный пункт собственной школьной области; поэтому ей не приходится и удивляться, что она не отделяется от церковной опеки.

Так как в смешанной школе само преподавание Закона Божия должно происходить по вероисповеданиям, то недостатки преподавания самого Закона Божия, конечно, и в смешанной школе нисколько не устраняются.

Вневероисповедное преподавание Закона Божия.

Несколько дальше идут вперед защитники более последовательной смешанной школы, а именно такой, в которой и Закон Божий преподавался бы детям всех вероисповеданий совместно. Они хотят создать такое преподавание Закона Божия, которое бы стояло над вероисповеданиями, так что и католики и протестанты, евреи и диссиденты могли бы принимать в нем участие.

Последователи этих стремлений находятся в рядах современных прогрессивных педагогов и школьных деятелей. Их оратором на мюнхенском учительском съезде был гессенский школьный советник Шерер: «Эта вневероисповедная религия не является учением, она — не вероисповедание, но её носителями и представителями её являются руководящие гении немецкой нации — Кант, Фихте, Лессинг, Гердер, Гёте и Шиллер. Шиллер ясно выразил это следующими словами: Какую религию или, вернее, вероисповедание я принимаю?

Никакой, и это ради религии. В этой всевероисповедной религии религиозная душевная жизнь вырастает на почве естественного развития человечества. Поэтому нельзя эту религию заключить в определённую форму, она так величественна, так возвышенна, что не может быть выражена словами. Поэтому и нет здесь места ни вероисповеданию, ни символу веры». Шерер сослался при этом на Англию, где нижняя палата вынесла решение поддерживать в будущем лишь общинную, но не вероисповедную школу: «а от этой общинной школы требуется, чтобы преподавание Закона Божия носило внедогматический характер. Это тот самый демократический принцип, который вчера подробно излагал профессор Циглер. Мы отдадим должное индивидуальному принципу в воспитании, если мы предоставим семье и церкви всё, что есть индивидуального в религии» (Стеногр. отчет в «Педаг. Газ.» 1904 г., стр. 685 и особенности).

То же в сущности *желают саксонские учителя*, принявшие в сентябре 1908 г. на их главном *съезде* в Цвикау — *тезисы* относительно преподавания Закона Божия, а именно большинством приблизительно 8,000 голосов против 12. С тех пор эти Цвикауские тезисы занимают первое место в горячих дебатах о реформе преподавания Закона Божия. Они гласят:

1. Закон Божий является существенным учебным предметом, и преподаванием Закона Божия школа распоряжается сама.

2. Это преподавание имеет целью истолковать ребёнку учение Иисуса.

3. Учебный план и форма преподавания должны соответствовать характеру детской души, а разработка их — дело исключительно одной школы. Церковный надзор над преподаванием Закона Божия надо уничтожить.

4. Принимать во внимание следует лишь такой образовательный материал, который бы наглядно показывал ребёнку религиозную и нравственную жизнь. Преподавание Закона Божия по существу своему является преподаванием истории. В центре должна стоять фигура Христа. Особенного внимания, кроме соответствующих библейских материалов, заслуживают ещё жизнеописания поборников религиозной и нравственной культуры в нашем народе со включением и новейшего времени. Следует тщательнейшим образом использовать переживания детей.

5. Народная школа должна отвергнуть систематическое и догматическое преподавание Закона Божия. Для высшей ступени могут быть указаны 10 заповедей, горная проповедь и Отче наш, как подходящая основа для сводки нравственных идей, заключающихся в христианской религии. Катехизис Лютера не может служить основою и исходною точкою религиозного образования для юношества. Его следует оценить как религиозно-исторический документ и изложение евангелически-лютеранского учения.

6. Следует переработать и значительно сократить учебный материал в Законе Божием и смягчить принудительность обучения.

7. Ранее третьего года обучения Закон Божий не должен быть отдельным учебным предметом. Надо уменьшить на всех ступенях обучения число

уроков, дабы интерес детей не переутомился. Необходимо отклонить имеющееся до сих пор разделение Закона Божия на библейскую историю (толкование Библии) и учение катехизиса, а также распределение материала по концентрическим кругам. Также следует уничтожить экзамены по Закону Божию и отметки.

8. Всё преподавание Закона Божия должно гармонировать с установленными результатами научного исследования и изменяющимся нравственным чувством нашего времени.

9. Параллельно реформе преподавания Закона Божия в народной школе следует соответственным образом изменить преподавание Закона Божия и в семинарии. В каждом слове этих тезисов чувствуется, что их породила непосредственная нужда учителей. Саксонские учителя принадлежат к либеральным элементам немецкого учительства, поэтому они особенно болезненно переносят душевные мучения при преподавании Закона Божия: они знают, как скучно и утомительно оно для детей, и они сами страдают от конфликтов совести, которые обусловливаются для них противоречием между навязанной верою и свободным знанием. Но саксонские учителя идут недостаточно далеко или же у них не хватает мужества вывести радикальные следствия, так как они, к сожалению, останавливаются на полдороге. Они удовлетворяются тем, что отшлифовывают самые острые углы и края, вместо того, чтобы устранить целиком самое преподавание Закона Божия. Перед самим преподаванием Закона Божия они любезно расшаркиваются, как бы желая просить у него прощения по поводу их осторожных реформаторских попыток. Они любезным образом приглашают Закон Божий в школу, объясняя же ему, что он, собственно говоря, не нужен, так как история и другие предметы исполнят за него всё необходимое, они стараются уговорить его добровольно удалиться через заднее крыльцо или же во всяком случае удовлетвориться уборной.

Марбургский университетский профессор *Наторп* приходит путём теории к подобным, отчасти же далее идущим, результатам, к которым саксонских учителей привела непосредственная практика. Его целью является «освобождение и углубление, но не уничтожение преподавания Закона Божия».

Наторп посвятил религиозным проблемам многие труды. Отношение религии к воспитанию, к теоретически им обоснованной социальной педагогике, он особенно подробно трактует в главном своем сочинении «Социальная Педагогика» (стр. 324—352). Наторп отрицает все трансцедентальные религии, для него религия нисколько не сверхчувственна, она рождена человечеством и является заповедью гуманности. По его мнению как раз после отрешения от трансцедентальности и вскрываются истинный источник и внутренние основы религии в полной чистоте и истинной человечности. Первоначальная религия, которую защищает Наторп, не знает догмы, она имеет, правда, представление о Божестве, но не претендует на научное их признание. Религия, по его мнению, не стремится быть познанием, но непосредственным переживанием. Но этот индивидуалистический характер религии всё же не противоречит

жизни общественного целого. Как раз религия и выдвинула сначала идею общности всего человечества и установила как факт идею охватывающего всё человечество переживания.

Наторп не упускает из виду, что в жизнеспособнейших народах или хотя бы жизнеспособнейших слоях этих народов религия имела или ослабленное влияние или не имела почти никакого. Но это касается лишь имеющихся трансцендентальных религий. Но место, с которого они оттеснены, ещё свободно и должно быть занято. «Не одним хлебом разума питается человек, как ни мало он был в состоянии обходиться без этой здоровой пищи. У него есть потребность в религии, и если современная его более не удовлетворяет, то он создаст себе новую, соответствующую его более зрелому состоянию».

В другом месте («Немецкая школа 1906 г.», стр. 23) Наторп так определяет «идею» (буквально «смотр»), объект которой включает в себе все существенные черты, объединённые религиозным инстинктом всех более благородных народов в понятии *Божества*: «идея вечного единства цели, к которой направлено истинное, чистое и свободное стремление человеческой души, этот вечный источник и основа всякой правдивости, справедливости, любви и нравственной силы». Неудивительно, что избранные хранители всех существующих религий отвергают это свободное и широкое понятие религии и божества и утверждают, что то, что Наторп разумеет под религией — вообще уже не религия.

Наторп резко отвергает традиционное обучение Закону Божию при общественном воспитании, и он считает единственно приемлемым для современной школьной политики тот «принцип, который признает частным делом религию в смысле трансцендентальности» («Социальная Педагогика», стр. 343). Но поэтому ещё не следует исключать из общественного воспитания религию *во всех смыслах*, религия, по его словам, является ещё настолько неотделимою составною частью действительной, окружающей нас жизни и составною частью всего того, что из родной истории, литературы и искусства оказывается в народе еще жизнеспособным, что вряд ли было бы нужно и возможно насильно оторвать её от общественного воспитания. Но непременно надо исключить всякую трансцендентальность. «Предметом для всех обязательного преподавания может быть лишь то, что можно изложить для всех убедительно. Воспитание, правда, должно развить религиозные понятия, «так как их надо знать *даже* для того, *чтобы их отвергнуть*, но при этом никоим образом не следует быть пристрастным, а надо добиваться, чтобы и воспитанник не решался высказаться за или против раньше полной зрелости суждения, которой он не может обладать в этом возрасте». («Социальная Педагогика», стр. 346).

Наторп осуждает с беспримерною резкостью современный метод, обязывающий детей до наступления зрелости принять религиозное решение, да ещё и в одном лишь определённом направлении, под страхом вечного проклятия. Неестественность и несправедливость такого требования должны вести за собою

то, что отдельные дети совершенно игнорируют серьезность вопроса или же отделываются от него некоторой растроганностью и ещё менее серьезными обетами «для того, чтобы или всю жизнь продолжать это жалкое лицемерие, или же для того, чтобы вскоре проникнуться отвращением к себе и ко всему этому делу и навсегда отвернуться от религии». По мнению Наторпа, уже простая честность при действительном положении вещей требует признать, «что религиозное чувство может существовать и без религиозного убеждения, что первое можно ожидать и даже до некоторой степени требовать от каждого нормально образованного человека, *последнего же — нельзя*». Отсюда следует *требование «внедогматического» преподавания Закона Божия*, в особенности для общественного и всеобщего воспитания. Параллельно этому, пока отцовская власть в современном смысле слова влияет на воспитание, Наторп желает поставить *вне школы* религиозное воспитание в духе отдельных вероисповеданий.

Нет никакого сомнения, что — в сравнении с современными условиями преподавания Закона Божия в школах и в особенности в народных школах — осуществление идей Наторпа создало бы прямо идеальное положение. Мы совершенно согласны с Наторпом в его осуждении низких целей и грубых не педагогических и не психологических методов теперешнего преподавания Закона Божия, он, как и мы, совершенно исключает современное преподавание Закона Божия из области общественного воспитания. Для этого последнего существуют лишь признанные истины. Но Наторп расходится с нами постольку, поскольку он, в интересах воспитания цельного человека, находит необходимым особенное преподавание Закона Божия. Он опасается, что иначе пострадает всесторонность образования подрастающего поколения. Основательны ли эти опасения?

Отмена преподавания Закона Божия.

В одной своей работе («По поводу школьного проекта». Лейпциг, 1905 г.) Наторп протестует против социал-демократического требования — устранить преподавание Закона Божия из программы народной школы, т. к. считает такое намерение совершенно безнадёжным для данного времени. Эта забота нас, конечно, испугать не может, иначе нам ведь пришлось бы прекратить всю нашу политическую и иную общественную деятельность. Наши отдельные стремления вытекают из наших принципиальных мнений и мы не допустим, чтобы оппортунистические соображения побудили нас поступиться нашими требованиями.

Вообще Наторп может быть уверен, что его внедогматическое и внеконфессиональное преподавание имеет также мало надежд на осуществление, как и социал-демократическое требование отмены преподавания Закона Божия. Общество, обладающее такою религиозной терпимостью и нравственной силою, какие необходимы для общего проведения плана Наторпа, такое общество немыслимо

в пределах современного буржуазно-капиталистического общественного строя. Ведь его требование означает, что Закон Божий преподаётся ради себя самого, помимо всяких сомнительных побудительных причин, в то время, как теперь Закон Божий служит господствующему классу удобным и дешевым средством для его сомнительной цели: «сохранить религию для народа».

Но несостоятельно и другое, более существенное, возражение Наторпа, которое он выдвигает против отмены преподавания Закона Божия из соображения всестороннего образования, — его опасение, что благодаря этой отмене образуется чувствительный пробел в учебном плане общественной школы и в общем образовании.

Наторп ищет общей всечеловеческой основы для всех религий. Но если бы даже ему и удалось её найти, он вызвал бы протест тех, которые не желают слышать и о его мягкой и индивидуалистической внеисповедной религии. Товарищ Герре, бывший прежде священником, говорит: «Только тот имеет религию, кто одарён в этом отношении. Религиозная одаренность — совершенно подобна художественной, философской, политической, математической, технической, практической одарённости. Сама по себе она не менее ценна, нежели другие. И как нам кажется, она никогда не исчезнет. Но лишённый религиозной одарённости человек никогда не поймёт религии. Она для него всё равно, что пустой орех, с которым он не знает, что ему делать. И в соответственный момент он так же стряхнёт с себя религию, как ореховое дерево стряхивает свои мертвые орехи. Иными словами: религии нельзя выучить. И если бы это и было возможно, то для детей она бы не годилась. С другой стороны — религия возможна лишь в связи с вопросами мировоззрения и опытом человеческой жизни. Ни тем, ни другим ребёнок совершенно не располагает» («Школа, Церковь, рабочий». Берлин, 1906 г., стр. 9).

Но Наторп переоценивает и общее культурное значение религии. Конечно, в развитии культуры прошлого религия сыграла важную роль. И это означало бы большой недостаток исторического смысла, если бы мы желали скрыть от юношества это культурно-историческое значение религии. Этого ни один социал-демократ не имеет в виду. Наше материалистическое понимание истории учит нас рассматривать все вещи прошедшего и в особенности религии в их изменениях и взаимной борьбе, как временно необходимые явления. Поэтому в рамках истории культуры религиям будет воздано должное при преподавании истории. А также сущность и действие религиозной поэзии и музыки, историческое значение которых никоим образом не должно быть недооценено, будут изучены при преподавании истории литературы и музыки. Не пострадает и настоящее идейное содержание различных религий в тех безрелигиозных школах, которых мы требуем. В старших классах будет преподаваться самое важное из философии, а так как большая часть философской работы мысли прошлого занимается религиозными проблемами, то в связи с этим и религия будет оценена достойным образом.

Но как ни важна была религия в прошлом, это ещё нисколько не обу-

сковывает, что она и в будущем будет играть подобную роль, и даже в смягченной и облагороженной форме Наторпа. Причина увеличивающегося безверия широких масс лежит не только в том, что преподавание Закона Божия в школах внушает детям отвращение к религии; это даже причина второстепенная. Гораздо важнее являются причины, лежащие в экономическом и политическом развитии рабочего класса. По Энгельсу, всякая религия «есть не что иное, как фантастическое отражение в головах людей тех внешних сил, которые господствуют над их ежедневною жизнью, отражение, в котором земные силы принимают неземные формы. В начале истории прежде всего такому отражению подвергались силы природы, и в дальнейшем развитии и у различных народов они олицетворялись самым разнообразнейшим и пестрым образом. Но вскоре, рядом с силами природы, начинают действовать и общественные силы, которые кажутся людям столь же чуждыми и вначале столь же непонятными и господствуют, как будто, с той же естественною необходимостью, как и сами силы природы... На дальнейшей ступени развития все естественные и общественные атрибуты многих богов переносятся на одного всемогущего Бога, который в свою очередь является отражением абстрактного человека... В удобной, сподручной и ко всему применяющейся форме религия может существовать дальше, в качестве непосредственной, т. е. чувственной, формы отношения людей к господствующим над ними чуждым естественным или общественным силам, пока люди находятся во власти этих сил. Мы же много раз видели, что в современном буржуазном обществе созданные самими же людьми экономические условия и ими же самими созданные средства производства господствуют над ними как какая-то неизвестная сила. Фактическая причина религиозного отражательства следовательно продолжает действовать и вместе с нею само религиозное отражение... Еще до сих пор говорится: «Человек предполагает, а Бог (т. е. насилие капиталистического способа производства) располагает». Но одного познания, даже если бы оно шло глубже и дальше познания буржуазной экономики, недостаточно, чтобы подчинить общественные силы господству общества. Для этого прежде всего необходимо общественное *действие*. А когда это действие совершилось, когда общество, овладев и располагая планомерно всеми средствами производства, освободит себя и всех своих членов от рабства, в которое его теперь повергают средства производства, созданные им самим, но кажущиеся ему сверхмогущественною неизвестною силою; когда человек не только полагает, но и располагает, — тогда только исчезнет последняя неизвестная сила, отражающаяся теперь в религии, и *вместе с нею исчезнет и само религиозное отражение,* по той простой причине, что нечего тогда будет и отражать» («Переворот науки» г-на Евгения Дюринга, 5 издание, Штутгарт, 1904 г., стр. 342-344).

То, что Энгельс описывает здесь как дело будущего, отчасти осуществляется уже в массах сознательных рабочих. И если пролетариат сейчас и не в состоянии ещё «располагать» в таком смысле, как это осуществится в будущем, то он *знает* все-таки, что такое время должно наступить; он не

создаёт себе иллюзий относительно определяющих его жизнь общественных сил. И т. к. пролетариат поэтому не надеется более на сверхъестественные силы, но ожидает всего от собственного сознания, силы и решимости, то он и утратил потребность в религии.

Наторпу не следует опасаться, что рабочий класс утратит вместе с тем и идеализм, уверенность в победу социалистической идеи, след. в победу справедливости, истины, братства, свободы и равенства. Эти этические идеи, заставляющие принимать деятельное участие в деле человечности ради высшего развития человеческого общества, ради облагорожения культуры, свойственны рабочему классу более, чем какому-либо иному. Но рабочий класс в первый раз может отказаться от религиозных покровов или украшения для своих идеалов.

В силу этих причин требуем мы полной *светскости школы*, которая пока непосредственно осуществляется *отменой преподавания Закона Божия*

Хотя за границею, а именно во Франции и Соединённых Штатах, светскость обучения существует уже давно, только немногие педагоги в Германии рискуют защищать это требование. На съезде немецких учителей в Мюнхене 1906 г. оно было впервые вынесено на этот важный форум специалистов. Несмотря на убедительное обоснование бременского учителя Хольцмейра, смещённого тем временем со своей должности бременским сенатом за свободолюбивую и неустрашимую деятельность, тезисы бременских и гамбургских учителей собрали едва лишь дюжину голосов, хотя на съезде присутствовало несколько тысяч человек.

Этот результат не мог особенно поразить после того, как *доклад бременских учителей* об отмене преподавания Закона Божия, поданный сенату как высшей школьной инстанции в Бремене, сильно напугал учительские круги. Хотя смелая обвинительная речь против преподавания Закона Божия отражала переживания очень многих учителей, но они лишь украдкою решились высказать свое согласие. Огромное большинство учителей и официальные представители учительства с негодованием отшатнулись от своих бременских коллег.

Открытое одобрение и действительную поддержку бременские учителя встретили лишь со стороны социал-демократов, не считая отдельных людей из буржуазной интеллигенции, т. к. социал-демократия оценила этот доклад, как первую попытку, предпринятую специалистами, практически работающими и состоящими на службе учителями, попытку обосновать требование чисто светской школы с точки зрения педагогики и школьной политики.

Доклад бременских учителей, ценный как своего рода документ для истории развития немецкой школы, и с чисто внешней стороны отличается от обычной формы таких докладов чиновников для «начальства». Во всем сочинении нет ни одного угоднического выражения, в простой, серьёзной и решительной форме и в стиле научной работы доказывается ненужность преподавания Закона Божия соображениями из области государственного права, философии, политики и прежде всего педагогики. Доклад не останавливается ни перед какими следствиями, он

выводит свои резкие заключения, совершенно не считаясь с «высшим начальством», он не дарит защитникам преподавания Закона Божия всех степеней и оттенков ни одного из их бесчисленных оговорок и сомнений и зорко следит за всеми лазейками, через которые могло бы снова проскользнуть в школу преподавание Закона Божия.

К моему сожалению я не могу здесь отпечатать этого доклада, т. к. он чересчур объёмист. Я ограничусь лишь коротким изложением его существеннейших положений. Буквальный его текст находится в приложении к книге: «Преподавание Закона Божия. Восемьдесят мнений. Результат всеобщей немецкой анкеты, организованной союзом школьной реформы в Бремене. Издано Фрицем Гансбергом. Фоигтлендер. Лейпциг, 1906 г.».

Доклад начинается следующим решительным предложением: «Школа есть учреждение государственное; религия же дело частное. Но обязательностью обучения с одной стороны и свободою совести и вероисповедания с другой государство лишает себя права: «сообщать своим гражданам определённое религиозное направление и обучать их в смысле такого религиозного направления в общественных школах и назначенными им органами. Проведение отделения церкви от государства и в области школы обосновывается самым ходом развития. За государством, правда, признаются право и обязанность заботиться о научном, техническом и нравственном образовании детей, но не об образовании догматически-религиозном. Религия немыслима без известного круга метафизических представлений. Но метафизические представления и связанные с ними предания господствующих религиозных систем, которые возникли тысячи лет тому назад, в существенной своей части не соответствуют более знанию и мышлению нашего времени, тем более, что и вероисповедания борются друг с другом, и даже теологи одного и того же вероисповедания не могут сговориться друг с другом.

По всем этим соображениям следует оспаривать право государства принудительно обучать детей Закону Божию в смысле одного какого-либо религиозного направления, и современное положение является ограничением свободы совести и вероисповедания, гарантируемой конституцией. Поэтому в широких слоях населения уже давно «создалось молчаливое противоречие между домом и школою, которое если и не всегда ведёт к открытым столкновениям, то всё же мешает плодотворной совместной работе и роняет авторитет как школы, так и учительства».

Право государства заботиться о преподавании нравственности не оспаривается, но нравственные принципы, которые имеются в виду для учеников, имеют столь общепринятый характер, что нет необходимости связывать их с догматическими представлениями. Выводить же принципы нравственности из отделов Ветхого Завета прямо-таки вредно. Этим можно только вызвать «отчаянную нравственную путаницу в головах детей, если бы только подрастающее юношество вообще серьёзно относилось к этому делу, но оно скорее отлично знает, что все эти вещи навязываются ему во имя миросозерцания, ему в сущ-

ности чуждого и странного». Даже горная проповедь не является удачною исходною точкою для нравственного поучения.

Доклад затрагивает и реформаторов преподавания Закона Божия. В Бремене, собственно говоря, преподавание Закона Божия реформировано уже давно, ему не отводится столько часов, сколько в других союзных государствах, и преподавание не поставлено так схематично и не имеет столь вероисповедного характера. Катехизиса в Бремене вообще не преподается, я лично не учил катехизиса ни учеником, ни семинаристом, ни учителем, разве что о нём упоминали при случае как о религиозно-историческом документе. Преподавание Закона Божия в Бремене ведётся в так называемом «объективном» смысле, т. е. как раз таким образом, который реформаторы считают особенно желательным. Но доклад определённо и точно заявляет: «Этот объективный метод преподавания оказался невозможным. Преподавание библейской истории должно сообщать ученикам традиционные церковные материалы. Но материалы эти, в той связи и форме, как их создала, выбрала и приняла церковь, имеют лишь тот смысл, который им приписывает церковь, и никакого иного смысла они иметь не могут».

Я бы мог из моей собственной практики преподавания Закона Божия первоклассникам (Sexta) одного реального училища в Бремене привести несколько забавных примеров в подтверждение сказанного. Если учитель при преподавании Закона Божия относится к материалу настолько свободно и объективно, насколько это обусловливают его совесть и знания, то он вызывает протесты родителей. Если же он желает избегнуть этого, то входит в конфликт со своими собственными убеждениями.

Доклад бременских учителей приходит к заключению, что на низшей и средней ступенях следует отменить всякое преподавание Закона Божия, «бессмысленно в первые годы обучения мучить детей обычаями, нравственностью и идеями еврейско-арабских бедуинов доисторических времен; бессмысленно мучить их библейскими изречениями и стихами из молитвенника, в которых им непонятно почти каждое слово, и они теряют всякую охоту к предмету, если им в течение восьми лет приходится беспрерывно разрабатывать сызнова всё один и тот же материал». Для высшей ступени доклад допускает религиозно-историческое преподавание в объективно-научной форме, которое должно разобрать все важные мировые религиозные системы.

Смелый доклад поднял целую бурю и снова вызвал дебаты по вопросу о преподавании Закона Божия; также и Цвиккауские тезисы саксонского учительства являются только следствием вновь разгоревшейся борьбы из-за преподавания Закона Божия. Социал-демократическая школьная реформа будет стоять за уничтожение преподавания Закона Божия со всею решительностью и при всяком удобном случае.

Следует ли поставить часто светское преподавание этики на место Закона Божия,— на это в социал-демократии существуют разные мнения. Наш швейцарский товарищ Пфлюгер, бывший до недавнего времени пастором, набросил

«очерк современного преподавания этики и Закона Божия для более зрелого юношества».

Лично я отклоняю всякое преподавание этики. Я опасаюсь, — по педагогическим и психологическим соображениям, — что это преподавание примет такой же мёртвый и шаблонный характер, как это случилось с Законом Божиим. Мне кажется неправильным принцип морали разливать как бы по бутылкам наподобие домашней аптеки и держать их в шкапу для употребления.

Истинная, настоящая нравственность не нуждается в выученных наизусть формулах и изречениях и в отдельных уроках, она должна сама собою вытекать из всего воспитания. Сильная и нравственно непорочная личность воспитателя, отца, матери, учителя, товарищей; жизненность и правдивость преподавания; детское чтение; общение между взрослыми и молодым поколением; простое отношение к действительной жизни — вот средства, имеющие огромное значение для нравственного воспитания ребёнка, все они незаметно собирают строительный материал для образования характера ребёнка.

Но лучшей воспитательницею нравственности явится прежде всего тот общественный порядок, который покоится не на болотистой почве общественной несправедливости, неестественности и лжи, но порождает свободную, чистую и прекрасную нравственность благодаря свободной и братской организации общественной работы и общественного сожительства.

(Литература — Mehrere Jahrgange der Pädagogischen Zeitung und der Deutschen Schule — *Artur Bonus*. Vom Kulturwert der deutschen Schule. Diederichs, Jena und Leipzig. 1904. — *Paul Göhre*. Schule, Kirche, Arbeiter. Ein Vortrag. Berlin. 1906. — *Dr. Anton Pannekoek* Religion und Sozialismus. Bremen. 1906. — *J. H. Müller*. Zur Schulreform in Bremen. Grundsätze und Vorschläge. Bremen. 1905. — *Paul Pfluger*. Grundriss eines modernen Moral und Religionsunterrichtes für die reifere Jugend. Zürich und Leipzig. 1907. — Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Herausgegeben von Fritz Gansberg. Voigtlander. Leipzig. 1906. — Ludwig Gurlitt Erziehungslehre. Berlin. 1909).

Дошкольный и послешкольный возраст.

Школа и дом.

Педагоги издавна восхваляли семью как важнейший центр воспитания. «Только в семье можно воспринять те впечатления, только там возникают те чувства», говорит старый педагог Нимейер из Галле, «которые желательно бы было глубоко вкоренить и усилить в сердце каждого человека, т. к. эти чувства — самые человечные: это любовь к родителям, к сестрам и братьям, любовь к семейному счастью, раннее участие во всему, что касается дома».

Согласно господствующему мнению, и общественное воспитание, т.

школа, лишь тогда может процветать, если его поддерживает семья. Вильман в своих «Педагогических Лекциях» (Лейпциг, 1869 г., стр. 2) говорит: «Только если семья со своей стороны с участием относится к расширению знаний, умений и желаний, которые насаждает школа, если семья представляет для всех школьных впечатлений как бы воспринимающий их резонатор; если с другой стороны школа сумеет приспособить свои поучения и воздействие к создавшемуся дома кругу представлений воспитанника, только тогда объединённые влияния обеих проникнут до глубины души, где зреет миросозерцание и покоятся зародыши характера».

Подобные же вещи можно найти у каждого педагога прежнего и новейшего времени. Семье предписываются незаменимые воспитательные качества и считают, что эти качества, как и сама семья, имеют абсолютное значение и вечную ценность. Социальные же явления, вызывающие разложение современной семьи, или отрицаются, или же с жалостною миною стремятся от них избавиться путём ли благотворительности или же скромной социальной реформы. Не желают знать ни о полном перевороте семейных условий, ни о совершенно иначе организованных семейных формах, предшествовавших современной семье.

Что в течение долгих тысячелетий культурного развития основанная на единобрачии семья играла важную роль, что она решающим образом влияла на большинство моральных понятий и большинство общественных обычаев и правов, это есть исторический факт, всего менее оспариваемый нами, социал-демократами. Семья же определяла руководящие линии для воспитания в общепринятом смысле. С тех пор, как мы имеем письменность и науку о воспитании, существует моногамная семья, и вся существующая педагогика испытала на себе её влияние.

Но единобрачие не есть единственная и основная форма семьи. Были бесконечные эпохи исторического развития, во время которых различные формы многобрачия сменяли друг друга. Лишь мало-по-малу социологические и физиологические потребности ограничили совершенно свободные, никакими соображениями не связанные половые сношения мужчины и женщины, однако известная свобода в границах больших семейных союзов не была устранена. Эти изменяющиеся формы брака и семьи соответствовали изменяющимся формам первобытного коммунистического способа хозяйства того доисторического времени. Только когда исчез коммунизм в хозяйственной жизни, когда утвердилась частная собственность, то вместе с нею и единобрачие победило все формы легального многобрачия; каждый собственник средств производства желал, чтобы они перешли по наследству его собственной плоти и крови. Это было возможно лишь подчинением женщины путем единобрачия, женщина не была более свободным товарищем мужа, она стала для него лишь родительница и воспитательница его законных детей.

Различным формам семьи соответствовали и различные формы воспитания потомства. Поскольку при половом коммунизме доисторического времени дети не могли иметь определённого отца, но принадлежали более или менее обширной

семье или роду, поскольку всё воспитание детей было делом общим. Только с тех пор, как частная собственность сковала человечество, и воспитание стало делом преимущественно отдельной моногамной семьи, общественное воспитание создалось только с течением времени, а именно лишь как поддержка домашнего воспитания: школа приняла на себя от семьи только те задачи воспитания, для которых у семьи не хватало времени и сил.

Так обстоит дело и поныне. Этим и объясняется, почему официальная наука о воспитании так высоко ценит домашнее воспитание.

Поэтому можно заключить, что другие хозяйственные условия, и особенности же новая организация общества на основе социалистического хозяйственного и общественного принципа, потребуют от воспитания новых целей и путей. Когда на более высокой ступени культурного развития снова будет устранена частная собственность на средства производства, то эта глубокая хозяйственная революция непременно сильно повлияет на все общественные учреждения и в особенности на семью и воспитание.

Каким образом это повлияет на брак и половые сношения в особенности, мы здесь разбирать не станем. Вообще же можно сказать, что благодаря социалистическому общественному порядку все социальные тенденции человеческого общества и развитие культуры получат сильный толчок. Общественные учреждения увеличат своё значение, отдельная же семья потеряет многие функции, а вместе с тем и часть своего значения; все общие интересы людей выступят на передний план; индивидуальные склонности и капризы, тщательное ухаживание за своим собственным «я» получат неопасные границы, каждый индивидуум будет принимать значительно большее, нежели теперь, участие в правах и обязанностях для общего блага, он будет более ценить все те вещи и функции, которые объединяют его с обществом остальных, чем какую-либо принадлежность к маленьким и замкнутым кругам. Семьи не являются теперь самодовлеющими, заинтересованными в частной выгоде корпорациями, произвольное объединение которых, определяемое династическими или так называемыми «национальными интересами», обусловливало бы случайную общественную организацию капиталистического государства, но, наоборот, общество будет первичным фактором, тем живым организмом, которому индивидуум и отдельные семьи охотно и радостно подчиняются в качестве служебных членов. Девиз тогда не будет гласить: «Каждый для себя, Бог за всех», но: «Один за всех, все за одного»!

При таком общественном строе отдельная семья с её случайностями и недостатками не может быть более главным центром воспитания. Общество так организует общественное воспитание, что оно будет исполнять большинство функций современного семейного воспитания. То, что никакое общественное воспитание не может дать: природной любви матери и отца к детям не пострадает от общественного воспитания будущего, но примет только более глубокий и просветлённый характер, так как отношения между родителями и детьми, теперь так часто омрачающиеся недостатками родителей, как вос-

питателей, тогда будут освобождены от большинства забот, хлопот и трудностей воспитательных задач. Если теперешнее домашнее воспитание вызывает гнев и раздражение, обиды и конфликты, то это происходит или оттого, что у родителей нет или времени, или настроения, или способности для воспитания. Они всегда смотрят на детей через призму своих собственных интересов и поэтому большею частью несправедливы к детям. Эта несправедливость же доводится до минимальных размеров, если существеннейшие воспитательные задачи передаются в руки настоящих воспитателей, получивших для этого основательное образование. Родителям всё же останется важное развитие душевной жизни и более редкое, но более осознанное, а потому и более действительное, влияние на общее развитие их детей, нежели теперь.

При демократической организации социалистического общества каждому отцу и каждой матери будет, конечно, кроме того предоставлено право и обязанность влиять на организацию общественного воспитания в интересах их детей, их собственных интересах и в интересах общества.

Но социальные причины ещё более, чем личная непригодность отцов и матерей, влияли на постепенное вытеснение домашнего воспитания уже во время капиталистического общества и буржуазной семьи.

Прекрасные похвалы семейному воспитанию может быть и были справедливы, когда ещё существовали семьи в хорошем старом значении этого слова. Тогда каждая семья имела и свой дом. Отец работал в мастерской, мать хозяйничала. Дети росли в тесной, но крепкой общине этого маленького семейного и рабочего круга, они знакомились с работою отца и с ранних лет помогали ему и в шутку и в серьёз или же они смотрели как мать

«мудро господствует
в домашнем кругу,
учит девочек,
смиряет мальчиков,
работает, не покладая
прилежных рук.
Наполняет богатством сундуки,
Прядёт нитки на жужжащем веретене,
Складывает в шкапах
блестящую шерсть, белоснежное полотно.
И никогда не отдыхает».

Вот идеал мелкобуржуазной семьи того времени. Не подлежит никакому сомнению, что из такой солидной и чистой мелкобуржуазной семьи могут изливаться благодатные потоки на поле воспитания. Уже непосредственное соприкосновение детей с работою, возможность познать значение работы для собственного тесного круга имели большое воспитательное значение.

Но где теперь найдешь такие наивные, трогательные идиллии? Капиталистический способ производства беспощадно их уничтожил.

Отец больше не работает в собственном доме, но где-либо на далёкой фабрике, сегодня на одной, завтра на другой. Рано утром спешит он из квартиры, ему может быть целый час приходится идти, чтобы попасть на место службы; в полдень он не может попасть домой, а вечером, усталый от работы и долгого пути, он падает прямо на постель. Он едва ли и видит детей. Его работы дети не видят, а так как он не чувствует на себе никакого благотворного влияния работы, т. к. она для него безразлична и является лишь механической работою его мышц, то эта профессиональная работа отца не может создать никаких душевных переживаний, никакого воспитательного влияния на детей. Поэтому в большинстве семей отец, как активный воспитатель, более или менее исключается.

С *матерью* дело обстоит не лучше. Последняя перепись профессий и ремёсл опять установила сильное увеличение женской работы. В то время, как ещё в 1895 г. абсолютное число целиком занятых в известной профессии женщин равнялось 5,264,393, число это дошло в 1907 г. до 8,243,498. Но это число представляет собою ¼ всех лиц женского пола вообще, при чём надо отметить, что в общее число женщин входят и дети до грудных младенцев и старухи, так что относительное число всецело занятых в какой-либо профессии взрослых женщин значительно выше. Из 8¼ миллионов зарабатывающих женщин 3,809,369, т. е. почти половина — замужние женщины. Увеличение числа целиком занятых в какой-либо профессии женщин с 1907 г. выразилось в цифре 1,827,855. Совсем не приняты в расчёт те миллионы замужних женщин, которые, в виде побочного заработка, стараются то тут, то там, то так, то этак добыть несколько пфеннигов.

Всё то, что выше было сказано об отце и его работе, его месте работы и его внутреннем отношении к работе, в той же мере относится и к матери, занятой в какой-либо профессии. На ней, кроме всего, лежат ещё и заботы о семье: перед тем, как уйти утром, ей надо похлопотать о детях, в полдень она каким бы то ни было образом, но должна покормить ребёнка, а вечером, когда она, смертельно усталая, приходит домой, то принуждена ещё исполнять тысячи обязанностей хозяйки, матери и жены. Мученичество такой задёрганной, затравленной и раздражённой пролетарской матери не поддаётся никакому описанию. После того, как буржуазные педагоги побывают свидетелями таких сердцеразрывающих вещей, будут ли они иметь охоту расхваливать домашнее воспитание? И не создал ли бы Шиллер громовое обвинение вместо своей несколько филистёрской картины мелкобуржуазной семейной идиллии, если бы ему пришлось увидеть такой ужас?

Ну, а как в конце концов обстоит дело с *самими детьми?* В одной из дальнейших глав я займусь вопросом эксплоатации капиталом детского труда, здесь же достаточно лишь констатировать тот ужасный факт, что сотни тысяч плохо питающихся, скудно одетых пролетарских детей бегут на фабрики, в мастерские, промышленные предприятия, торговые дома и другие места капиталистической эксплоатации ради заработка, и это вопреки всем

законодательным распоряжениям об охране детского труда. Но ещё значительнее число тех детей, которые физически и психически эксплоатируются капиталом способами, не ограниченными законом или неуловимыми для закона.

Что останется от домашнего воспитания, если отец занят в одной фабрике, мать в другой, а ребёнок в третьей?

По условиям домашнего воспитания, если оно должно быть благотворно как для детей, так и для родителей, является также — *дом*. И если при современных жилищных условиях семья не располагает целым домом, то она должна бы иметь по крайней мере такую квартиру, которая соответствовала бы числу голов в семье и самым примитивным гигиеническим требованиям.

Но безжалостные цифры статистики вскрывают совершенно иную действительность. В Берлине имеется всего 524,441 квартира, из числа которых состоят:

из *одной* отапливаемой комнаты с кухней	180,247	квартир.
» » » » без кухни	34,444	квартиры.
» *какого-либо помещения безъ* кухни	25,766	квартир
только из одной кухни	7,975	жилищ.

Итак, 257,432 квартиры, больше чем половина всех квартир Берлина, так малы и недостаточны, что, собственно говоря, едва ли могут быть названы квартирами. К сожалению, статистика умалчивает, сколько людей принуждены жить в этих жалких углах, которые большею частью лежат или в погребе под землею или под крышею и всего сильнее подвергаются колебаниям погоды. Опыт даёт право предполагать, что беднейшие квартиры всего гуще населены, а именно как раз детьми.

Когда вечером в такой проклятой, душной яме собирается вся семья: муж, жена и дети, может быть ещё и угловые жильцы, и все усталые, измученные, ожесточённые, какое тут благотворное влияние может иметь семейная жизнь! Какие же впечатления может дать детям отцовский дом, впечатления, «которые желательно бы было внедрить в каждую человеческую грудь, т. к. они —самые человечные» (Шмейбер)! Каким же резонатором для впечатлений школы может служить такой дом? И можно ли говорить, что «учение и побуждение, данные школою», проникнут «до глубины души, где зреет мировоззрение и дремлют зародыши характера» (Вильман)!

Да простят благожелательные дамы и господа буржуазной благотворительности и социальной реформы, если пролетарий по ужасному опыту своей горькой нужды лишь злым смехом ответит на их прекрасные фразы о «семейном счастье» и расправляет члены, готовясь отвоевать для всех крепко основанное социальное счастье.

Рабочие не могут улучшить отношения между семьей и школою непосредственно тем, что добьются лучшего дома для каждого отдельного рабочего, но они всё же могут несколько облегчить бедствие детей (поскольку они обусловливаются главным образом расшатанием семьи) тем, что они передадут

общественному воспитанию одну часть задач прежнего семейного воспитания. Социал-демократическая школьная реформа ставит себе поэтому целью—принудить государство и общины взять на себя заботы о юношестве дошкольного и послешкольного возраста.

Детский сад.

Собственно говоря, мне бы следовало предпослать этому главу об общественных заботах о грудных и совсем маленьких детях, но я отказываюсь от этого, т. к. уход за грудными детьми сводится к заботам о физическом здоровье, а не к воспитанию в собственном смысле этого слова. Я намерен заняться лишь теми мерами общественного попечения, которые затрагивают область очерченной мною единой школы. Замечу лишь мимоходом, что я считаю крайне необходимыми общественные меры для охраны и ухода за грудными детьми и в интересах работоспособного юношества школьного возраста. Охрана беременных, дома для грудных детей, учреждения для маленьких детей, так называемые ясли, являются необходимыми социал-политическими и социал-гигиеническими организациями общин, приносящими и школьной реформе непосредственную пользу.

О детском саде мне пришлось уже кое-что говорить в одной из предыдущих глав (см. «Единая школа», стр. 48). Там дело шло главным образом о значении детского сада для организаторского возведения единой школы будущего. Здесь же я имею в виду разъяснить необходимость и полезность детского сада для современной школы.

Детский сад есть *социальная необходимость*. Если миллионы жён и матерей принуждены всецело отдавать себя промышленному труду и тем лишены возможности исполнять свои ближайшие обязанности — уход за своими детьми и их воспитание, то общины и государство обязаны вмешаться и помочь. И если не требования элементарнейшей гуманности заставят их взяться за это, то свои собственные интересы должны бы их побудить принять участие в бездомном и лишённом матерей юношестве и спасти его от вредных физических и нравственных влияний улицы. То, что государство истратит на охрану детей, то оно сбережёт при получившейся экономии расходов на суды, тюрьмы, арестантские роты.

Когда каждая община имеет достаточно детских садов, чтобы вместить всех решительно детей, матери которых всецело заняты профессиональным трудом вне дома, то тогда матери смогут по крайней мере с более спокойным сердцем исполнять свою тяжелую работу. Они приносят детей ранним утром в детский сад и оставляют их там по возможности на целый день. Они знают, что их маленькие любимцы находятся в это время под надёжной охраною и пользуются разумным уходом и надзором. Они даже могут наслаждаться счастливою уверенностью, что дети их подвергаются в детском саду гораздо

более благоприятным физическим, умственным и душевным влияниям, нежели это могло бы быть в родительском доме.

Ибо и в *педагогическом отношении* детский сад имеет *большую ценность*. Было бы неправильно считать детский сад учреждением лишь социал-политического характера; уже тем, что я отвел детскому саду важное место в организационном строении единой школы, я уже признал, что я считаю его очень полезным и благодетельным учреждением даже и тогда, когда его непосредственная социально-политическая польза не будет больше иметь большого значения.

Именно общее педагогическое значение детских садов и привело к ним теоретиков — основателей идеи детского сада, а вовсе не их социал-политическая польза. Фридрих Фрёбель в своем «Воспитание человечества», его главном сочинении, начал издалека, чтобы привлечь внимание педагогов к первым годам детской жизни, предшествующим собственно школьному возрасту. «Свободно избранные игры ребёнка в этом возрасте открывают всю его будущую внутреннюю жизнь спокойному проницательному взгляду настоящего знатока человеческого сердца. Игры этого возраста характеризуют всю его дальнейшую жизнь, т. к. весь человек развивается и проявляет в этом возрасте все свои мельчайшие наклонности и всю свою внутреннюю сущность. Вся будущая его жизнь до момента, когда он прощается с нею, имеет своим источником этот возраст, всё равно, будет ли эта жизнь светлая или омрачённая, тихая или бурная, деятельная или бездеятельная, прилежная или ленивая, полная неясных мечтаний или ярких дел, смутно ли или ясно ли, понятая, созидающая или разрушающая, вносящая единение ли, раздор ли, войну или мир; его будущие отношения к матери, отцу, семье, братьям сёстрам, к обществу граждан и людям, к природе и Богу — зависят от своеобразных и естественных наклонностей ребёнка и в особенности от образа его жизни в этом возрасте» («Человеческое воспитание», стр. 33 и особенности).

Фрёбель, уже заранее предчувствуя открытие биогенетического закона развития, желает применить его принцип в деле воспитания. «Надо рассматривать ребёнка в необходимой связи, в ясном и жизненном отношении к настоящему, прошлому и будущему развитию человечества, чтобы этим связать, согласовать и привести в гармонию образование и воспитание ребёнка с современными, прошедшими и будущими требованиями развития человечества и человеческого рода». И «каждое следующее поколение человечества и каждый следующий отдельный человек должен проделать всё предшествовавшее развитие и образование человеческого рода, — и он проделывает его, иначе он не понимал бы мир его предшественников и мир ему современный» («Человеческое воспитание», в особенности стр. 12).

Но из этого признания вытекает необходимость требований, чтобы ребёнок уже с первых лет жизни находился под влиянием обдуманного и планомерного воспитания. Но Фрёбель настолько психолог, что не желает давать детям в этом возрасте какие-либо особенные умственные упражнения, но на-

оборот борется против односторонней дрессировки детей и выработки из них вундеркиндов. Фрёбель прибегает в первый раз к непонятому важному воспитателю детей — игре, и так старается её организовать, чтобы она превратилась в самое действительное средство гармонического развития духовных и телесных качеств ребёнка.

В детском саду, каким его себе представляет Фрёбель, каждая способность ребёнка должна поощряться и развиваться естественными средствами и без всякого принуждения; если же упустить поощрение их как раз в первые годы духовного, душевного и телесного развития, как это в действительности и бывает в семейном воспитании с его большею или меньшею и во всяком случае увеличивающейся односторонностью, то многие способности детей вообще не получают развития или же вновь замирают после первых же безрезультатных попыток проявить себя.

Что в этом отношении может дать детский сад, рисует Дуэ (Douai), педагог, руководивший более пятнадцати лет школьными учреждениями, органически связанными с детскими садами: «В то время, как до существования детских садов среди учителей считалось общеизвестным, что из 100 учеников едва ли 5 могли сделаться хорошими художниками, скульпторами, певцами, ораторами, актерами или гимнастами, то теперь установлено, что хорошо поставленное воспитание детского сада может во всех без исключения воспитанниках выработать в достаточной степени художественные способности и навыки, необходимые для вышеуказанных работ, так что, если бы школа продолжала работать в этом направлении, можно бы было развить эти способности у всех или по меньшей мере научить всех детей вполне наслаждаться всеми произведениями искусства. Из числа наук математические казались тогда доступными лишь небольшому проценту способных. Теперь же для деятелей детских садов не подлежит никакому сомнению, что каждый человек обладает математическим и в особенности геометрическим талантом, поскольку воспитание будит этот талант с ранних лет и постепенно его развивает. А что хороший детский сад даёт достаточную подготовку для всех естественных и исторических наук, которые требуют главным образом остроту чувств и способность речи, это ясно понимает каждый, кто вообще видел когда-либо хороший детский сад» («Детский сад и Народная школа», стр. 10).

Но если детский сад имеет столь высокое обще-педагогическое значение, то его нельзя считать лишь средством смягчения социальной нужды, но его следует превратить в доступное для всех воспитательное учреждение, как и сама школа. Поэтому и решающие принципы общественной школы должны быть соответственно осуществлены и в организации детского сада: никоим образом недопустимо, чтобы были разнообразные детские сады сообразно соображениям социального характера, классовым интересам; во всех своих частях и предметах детский сад должен быть бесплатен, и детский сад должен носить светский характер и не должен быть превращён в арену религиозных, а то ещё и вероисповедных побочных намерений.

Современный детский сад страдает еще во всех этих трех отношениях. Государственных детских садов вообще не имеется, они почти все исключительно частные учреждения и поэтому приспособляются во всей своей организации к тем кругам, которые ими пользуются. Прежде всего они сильно грешат против принципа светскости. С тех пор, как в пятидесятых годах прошлого столетия Фрёбелевские детские сады были запрещены в Пруссии как «атеистические», с тех пор защитники идеи детских садов особенно усердно стараются доказать несправедливость именно этого упрёка. При этом они до некоторой степени могут ссылаться на Фрёбеля, который был всецело религиозным человеком. Правда, религиозность Фрёбеля носила скорее пантеистический характер, и вероисповедное сектантство и религиозная нетерпимость какого бы то ни было сорта нашли бы в Фрёбеле как раз резкого оппонента.

Реформаторская деятельность социал-демократии в области воспитания юношества должна заключаться в том, чтобы устранить оторванность детских садов и их двусмысленное обособленное положение и органически связать их со всем школьным делом вообще. В первую голову надо принудить общины к устройству бесплатных детских садов светского характера.

Когда таким образом будет понято значение детских садов для воспитания, то и наука о воспитании станет им уделять больше места. Тогда всё неполное или устарелое в методе детского сада или все те детали, которые фанатические, а потому односторонние друзья фрёбелевского метода преувеличили и пересолили, — будут очень быстро пополнены, углублены и сведены в разумные рамки.

Детский дом.

Серьёзные и замкнутые — таковы школьные казармы среди массы улиц и домов. Уже издали и снаружи видно, что внутри всесильно царствуют порядок, достоинство и мудрость и что всем легкомысленным вещам — игре, танцам и шуткам — в них места нет. В определённую минуту гремит ключ в замке, ворота отворяются и дети входят осторожными шагами и в предписанном порядке, чтобы в рядовых классах и в течение нескольких часов внимать словам мудрости и поучения. Пройдут эти часы смирного сиденья, вопросов и ответов, — и дети покидают школу снова осторожными шагами и в предписанном порядке, а за последним ребёнком снова гремит ключ в замке. Спокойствие царствует в священных покоях школы и даже на большой площадке для игр не может задержаться ни один ребёнок.

Единая школа будущего уничтожит эту замкнутость, недоступность и чопорную важность школьных зданий. Школа будущего не будет для детей только убежищем для часов умственных занятий и не будет неприветливою казармою, которую дети в остальное время предпочитают далеко обходить, так как им кажется, что строгое око учителя выглядывает на них из ка-

ждого окна, призывая к порядку и порицая; нет, школа будущего будет истинным воспитательным учреждением, уютным домом для детей. Её ворота будут широко раскрыты во всякое время и во всякое время детей будет ждать там удовольствие, новые интересы, поучение, игры, общество и любовный надзор.

Как раз в теперешнее время разложения семьи, ужасной жилищной нужды и было бы вдвойне необходимо открыть и во внешкольное время просторные школьные помещения с их дворами, гимнастическими залами и площадками для игры. Когда родители оба заняты на работе вне дома, так что дети в течение дня не могут попасть в квартиру, т. е. должны слоняться по улицам, не имея пристанища, то для родителей было бы большим утешением знать, что дети могут и во внешкольное время остаться в школе под благожелательным надзором.

Многие занятые посторонним заработком матери терзаются постоянным страхом и заботою с того момента, когда школа закрывается за их детьми; они следят мысленно за ребёнком, чувствуют вместе с ним холод и дождь, переживают все опасности улицы: ещё новый и богатый источник нервозности в добавление ко всем остальным её причинам.

Есть и теперь уже учреждения, пытающиеся помочь этой специальной нужде. Частная инициатива и буржуазная благотворительность создали детские дома, имеющиеся в целом ряде городов. По сообщению школьного советника Фишера из Берлина в 1904 г. в 91 городе существовало 456 детских домов, а именно 194 для мальчиков, 201 для девочек и 61 совместных — круглым счётом с 27,000 воспитанников (Кауп—«Условия питания учеников народной школы», стр. 10). Но, к сожалению, на всех этих учреждениях лежит более или менее известный отпечаток, который удерживает сознательного рабочего от пользования этими благими учреждениями. Он опасается либо потерять часть своих гражданских прав или же хотя бы независимости, или же опасается, что дух, обычно господствующий в этих учреждениях, повлияет на его детей. И так уже достаточно тяжело страдает он от беспрерывных попыток обязательной народной школы воспитать детей во враждебном его мировоззрению направлении. И он вовсе не желал бы добровольно усилить это противоречие между школой и семьёй, пользуясь и прочими учреждениями буржуазного общества.

Легче всего предупредить эту опасность тем, что, пока что, такие институты из благотворительных учреждений буржуазных союзов превращаются в учреждения общинные или государственные и поступают таким образом под общественный контроль. Где же такая передача невозможна, должны быть созданы общиною или государством новые детские дома. Да это, вообще, везде будет необходимо, так как существующие немногочисленные детские дома никоим образом не удовлетворят большую в них нужду. Так, вышедший в 1911 г. годовой отчет берлинского главного союза детских садов за 1910 г. жалуется, что отчётный год — один из мало радостных. В отдельных частях города, где

часто не хватает достаточного числа детских домов, отделения домов находятся в самом плачевном состоянии. Если помощь запоздает, то придётся закрыть некоторые отделения или на время, а то, пожалуй, и на продолжительный срок. Согласно исследованиям в нескольких общинных школах установлено, что по крайней мере 14,000 берлинских детей лишены семейного надзора и из этого числа лишь 4,000 могут быть помещены в имеющихся детских домах. При желании озаботиться в достаточной мере об остальных 10,000 детей надо ассигновать в общем 300,000 марок на расходы. Так как Берлин тратит теперь более 100,000 м. на обеды для школьников, а оба больших школьных дома стоят по меньшей мере 70,000 м., то необходима дальнейшая добавка в 180,000 м., чтобы создать дом для самого большого числа бездомных детей.

Частные детские дома преследуют цель: «спасти от улицы детей школьного возраста бедных классов населения», родители которых не могут наблюдать за детьми в свободное от школы время, почему дети особенно подвержены всяким соблазнам и совсем заброшены; кроме того школьные дома желают под педагогическим присмотром приучать детей к полезным занятиям («Школьное дело в Герм. Имп.» III, приложение, стр. 99). Как ни невинно звучит это определение на первый взгляд, но есть в нем что-то, что смущает рабочего. Рабочие не желают выносить, чтобы благосклонные буржуазные дамы и господа выступали вперёд и заявляли с елейным выражением лица: так как «вы этого не можете делать сами, то *мы* готовы спасти ваших детей от беспризорности. Социал-демократический рабочий говорит иначе: если общественный строй разрушает семью, если он гонит мать на фабрику вместо того, чтобы оставить её у домашнего очага, то такое общество должно взять на себя и обязанность создать учреждения, которые устранили бы опасные последствия таких социальных переворотов; мы вовсе не желаем, чтобы это исполняла благотворительность, но требуем этого как нашего права.

Продолжительность надзора за детьми в детских домах включает обычно время после конца школы до 6 или 7 ч. вечера; обычно детям подаётся за это время и ужин (молоко и хлеб или суп).

Занятия в детских домах разнообразны; они считаются с помещением и средствами, а также со временем года. Большею частью к детскому дому примыкает сад, уход за которым летом предоставляется детям; усердие отдельных детей поощряется, если грядки передаются в распоряжение отдельных детей или групп детей. Недавно начали вводить в детских домах для мальчиков и ручной труд; так, устав Гамбургского дома для мальчиков выражается определённо, что он присоединяется к стремлениям всеобщего германского союза ручного труда для мальчиков.

Вопрос о помещении при устройстве детского дома для мальчиков, обычно, не представляет трудностей, так как о ночлеге и связанных с этим хлопотах нет и речи. Гораздо труднее найти подходящее для руководства лицо. Женщины и мужчины с унтер-офицерскими замашками сюда не годятся, а

нужны благорасположенные, любвеобильные и разумные педагоги с сердцем Песталоцци. Число детей, приходящихся на один дом, обычно определяется 50 или 60.

Из статистики, сообщённой в сборнике «Школьное дело в Германской империи» (приложение к III тому, стр. 42 и 49), я пользуюсь следующими данными относительно занятий, кроме школьных работ, игр и женского рукоделия: цветоводство, садовые работы, огородничество в Берлине, Бремене, Галле, Мюнхене; ручной труд (в том числе вырезание, плетение, склеивание из картона) в Бремене, Кёльне, Эрфурте, Франкфурте-на-Майне, Галле, Гамбурге, Людвигсгафене и Мюнхене.

Следующая таблица иллюстрирует расходы:

В *Берлине* стоят 23 детских дома приблизительно 30,000 м. при 1,100 воспитанниках, один дом около 1,300 м.

В Бремене 5 детских домов стоят 7,000 м. при 260 воспитанниках, один дом 1,400 м.

В Хемнице 3 детских дома стоят 9,500 м. при 125 воспитанниках, один дом 3,200 м.

В Данциге 6 детских домов стоят приблизительно 12,000 м. при 360 воспитанниках, один дом 2,000 м.

В Эрфурте стоит 1 детский дом приблизительно 3,500 м. при 45—50 воспитанниках, один дом 3,500 м.

Во Франкфурте-на-Майне 13 детских домов обходятся приблиз. 45,000 м. при 770 воспитанниках, один дом 3,500 м.

В Галле 12 детских домов стоят приблиз. 17,500 м. при 500 воспитанницах, один дом 1,500 м.

В Гамбурге 4 дома для мальчиков стоят 7,600 м. при 350 детях, один дом 1,500 м.

В Гамбурге 18 домов для девочек стоят приблиз. 26,000 м. при 1000 девочек, один дом 1,450 м.

В Лейпциге 3 дома для девочек стоят приблиз. 4,000 м. при 150 воспитанницах, один дом 1,330 м.

В Мюнхене 10 домов для мальчиков стоят приблиз. 13,000 м. при 700 воспитанниках, один дом 1,300 м.

В Штутгарте стоят 13 домов для мальчиков приблиз. 13,000 м. при 750 воспитанниках, один дом приблиз. 1,560 м.

Союзы получают пособия из общественных средств в Берлине (8,000 м.), Франкфурте-на-Майне (6,000 м.), Людвигсгафене (2,000 м.). В Кёльне, Данциге, Гамбурге, Лейпциге, Людвигсгафене и Мюнхене начальство предоставляет в распоряжение городские школьные помещения. В Берлине предоставляется пользование городскими гимнастическими залами и народными купальнями; кроме того купальни предоставляются в Бремене, Данциге, Гамбурге, Людвигсгафене и Мюнхене. Воспитанники детских домов в некоторых городах посылаются в вакационные колонии, так в Гамбурге, Мюнхене, Штутгарте. Из

Франкфурта-на-Майне сообщается, что магистрат объявил своё принципиальное согласие на то, чтобы новые городские школы имели и помещения для детских домов.

Отсюда — только один шаг до полной муниципализации, что и является целью, к которой должны стремиться социал-демократические коммунальные политики. Но необходимо при этом следить, чтобы детские дома не получали характера учреждений для бедных; затем надо строго провести принцип светскости. Так, в § 8 домашнего распорядка для берлинских детских домов для мальчиков значится: «в $^{3}/_{4}$ седьмого учитель заканчивает занятия молитвою и отпускает детей». Такие правила нарушают светский характер детских домов и потому вызывают в рабочих справедливые подозрения, во вред для детских домов и, к сожалению, во вред же пролетарских детей.

Дома юношества.

Дома юношества преследуют подобную же задачу, как и детские дома, но только они должны служить не бездомным школьникам, а окончившему школу юношеству до 18 лет.

Ремесленные и иные ученики, юные рабочие и работницы не лишены, правда, «кровли» в течение дня: они находятся на фабрике, месте работы, на [illegible] фирм, в мастерской. Но им не хватает «дома» после окончания рабочего дня.

Правда, у всякого юноши есть какое-либо местечко, куда он может отправиться для ночёвки. Или он живёт у своих родителей, или на содержании и в помещении своего мастера, или же жильцом у чужих людей. Но в большинстве случаев это место для ночлега не может быть его настоящим домом. Родительская квартира тесна и неприветлива; родители, сёстры, братья и жильцы сидят вместе в душной комнате за мало интересными разговорами или занятиями. Место для ночлега у мастера — большею частью очень тесный и душный угол, да и тот надо делить с соучениками или подмастерьями. А нанятый угол тоже немногим лучше.

Где же юному рабочему проводить свои вечерние часы? Трактир для него не место, не говоря уже о том, что у него и нет необходимых для этого денег. Читальни и библиотеки в эти часы или уже закрыты, или же допускают лишь молчаливое чтение, но не разговоры и не сообщение с другими посетителями. Профессиональные школы или специальные тоже не могут ему помочь в этом отношении.

Если юный рабочий не по своей вине лишён уютного дома и если он не в состоянии создать его своими средствами, то на общество и в первую голову на общины падает обязанность создать дома юношества на общественные средства.

Само собою разумеется, что кое-что из требований для детских домов

должно относиться и к домам юношества. Но особенно надо считаться с тем что посетители домов юношества не дети более, но полувзрослые, а что они как раз благодаря своей незрелости вдвойне впечатлительны ко всякому неправильному обращению.

С этим особенно должен считаться руководитель. Надо избегать всякого преднамеренного влияния, руководитель не должен вести себя как начальство или как самоуверенный воспитатель, но как благожелательный старший друг, который предоставляет каждому посетителю заниматься, чем он желает, и только тогда предоставляет отдельным лицам совет и помощь, когда его об этом попросят. Вообще же руководитель должен показываться как можно реже и не вмешиваться без приглашения в разговоры и занятия посетителей.

Обстановка домов юношества может быть простая, но она не должна быть скудною и неприветливою. Как раз вследствие того, что юный рабочий хронически голодает в эстетическом отношении и дома и на фабрике, необходимо пробудить и поддержать его чувство красоты в домах для юношества— их полною вкуса обстановкою, постройкою, вообще всеми возможными средствами современного искусства меблировки и архитектуры. Великолепные образцы для внешнего устройства домов юношества создали рабочие Берлина на Бруиненштрассе и на Франкфуртской аллее в домах юношества, созданных на их средства для пролетарского юношества.

Хорошая домашняя библиотека, с сочинениями по всем отраслям знания, и в особенности хорошими книгами для занимательного чтения должна заботиться об удовлетворении образовательных запросов юных рабочих; необходимы также некоторые газеты и журналы.

Помимо страсти к чтению надо принять во внимание и потребность юношества к развлечению и к игре. Кроме читальни должно быть ещё помещение и по возможности самое большое из всех для непринужденых развлечений, для болтовни, игр, шуток, и если все согласны, то и общего пения. Должны быть налицо и хорошие игры, как шахматы, шашки, мельница, хальма.

В настоящее время во многих городах имеются такие дома для юношества, для ремесленных и иных учеников, воскресные дома. Но в большинстве случаев они являются учреждениями вероисповедных союзов юношества или каких-либо благотворительных организаций, или же они основаны ремесленными мастерами, ремесленными камерами или отдельными фабрикантами (подробности об этом см. Глум—«Новейшие учреждения и планы в области охраны нормального, кончившего школу мужского городского юношества»; в особенности стр. 52). Недавно к этому прибавились дома юношества, учреждённые организованными рабочими.

Мы должны считать организацию домов юношества на общественные (государственные или общинные) средства частью школьной реформы в тех более широких рамках, которые моё изложение имело в виду.

Социал-демократические коммунальные политики поэтому должны стре-

миться организовать везде дома юношества без каких бы то ни было политических или религиозных тенденций.

Школы для продолжения образования

(Профессиональные).

Школы для продолжения образования представляют собою попытку современного классового государства немного смягчить внезапное и необоснованное окончание обязательного посещения школы. Но это—попытка с негодными средствами.

При описании единой школы я уже указывал, что современные школы для продолжения образования являются лишь заплатками, которыми план воспитания в будущем не может удовлетвориться.

Этим однако не отрицается необходимость школ для продолжения образования в рамках современной и столь недостаточной постановки школьного дела. Эта школа всё-таки стремится заткнуть зияющую дыру в современном общественном воспитании, и хотя эти попытки при негодности всего целого и недостаточности заплат приносят лишь небольшие результаты, все же социал-демократическая школьная программа будет поддерживать их всеми силами.

Над немецкой школой для продолжения образования тяготеет то же проклятие, что и над немецкой народной школой вообще. Господствующие силы ценят народную школу не ради её настоящего назначения, они не считают школу важнейшим средством для умственного освобождения массы, а лишь средством для целей их экономической эксплоатации и политического господства. Поскольку народная школа годится для этого, поскольку она сообщает своим ученикам лишь скудный и необходимейший минимум духовных знаний и при этом параллельно заковывает в цепи свободу мышления, постольку народная школа вызывает одобрение господствующих классов, и они, хотя и неохотно, но дают на неё необходимейшие средства. Но все то, что идёт дальше, то, чего требуют отдельные группы интересов или благожелательные друзья человечества или тем более рабочий класс, всё это власть имущие дадут лишь после долгой и тяжёлой борьбы.

В глазах руководящих факторов в империи и союзных государствах школа для продолжения образования вовсе не является столь необходимым учреждением для того, чтобы её следовало поддерживать всеми материальными и моральными средствами. Наоборот даже, они считают лишней и неприятной обузою, что кроме народной школы им же приходится иметь дело и со школою для продолжения образования и приготовлять и для неё деньги. Насколько ценят школу для продолжения образования в самом большом союзном государстве—въ Пруссии, ясно рисует тот факт водевильного характера, что ведение за школами для продолжения образования, подобно резиновому мячу, перебра-

сывается то в департамент министерства культа, то в министерство торговли. В течение 25 лет школа для продолжения образования в Пруссии относится к министерству торговли, где недавно, как кажется, ею начинают немного интересоваться несколько тайных советников. И опять-таки очень типично для оценки самого школьного министерства Пруссии, которое, как известно, составляет лишь отделение министерства культа, духовных (!автор) дел, что все прогрессивно настроенные деятели по школе для продолжения образования отбивались и руками и ногами, когда в 1910 г. некоторые особенно реакционные круги прусского правительства имели в виду закрепить школу для продолжения образования снова, разнообразия ради, за прусским министерством культа.

И если с недавних пор в Пруссии будто бы проснулся более живой интерес к постановке школ для продолжения образования,—даже тронная речь в январе 1917 г. обещала уже давно жданный закон об этих школах, то интерес этот далеко не бескорыстен, а имеется в виду похвальное намерение, поощряя школы для продолжения образования, обрезать политические делишки, и *закон о школах для продолжения образования должен быть положительною борьбою против пролетарского юношеского движения*, после того, как уже давно пытаются повредить ему отрицательным путём — правительственными и полицейскими шиканами, произвольным толкованием законодательных постановлений о союзах, попиранием элементарнейшей логики и презрением к простейшим политическим приличиям.

И вышколенная бюрократическая хитрость в Пруссии рассчитывает при этом убить три мухи одним ударом: она идёт навстречу тем кругам промышленности и торговли, которые желают улучшения школ для продолжения образования, она восхитит либеральных мечтателей о народном, школьном и послешкольном образовании, а сама имеет в виду захватить самый жирный кусок реформы: вред для пролетарского юношеского движения.

Конечно, и направленное против социал-демократии лошадиное копыто законодательных мероприятий не помешает ей подкреплять по возможности все действительные улучшения школы для продолжения образования и использовать их для воспитания пролетарского юношества.

Происхождение школы для продолжения образования.

Школа для продолжения образования была создана для затыкания прорех. Своего рода предшественниками её были воскресные школы, которые часто устраивались в первой половине прошлого столетия для того, чтобы дети, эксплоатируемые фабрикантами в будни, а большею частью и ночью, могли бы получать школьное образование хотя бы лишь номинально.

Ещё в 1829 г. полицейский президиум в Берлине настоял перед школь-

ной коллегией, чтобы посещение школ «фабричными детьми», т. е. детьми, работающими на фабриках, было ограничено лишь воскресными школами (Антон—«История прусского фабричного законодательства», Лейпциг, 1891 г., стр. 36). Через год однако школьная коллегия могла сообщать о «повороте к лучшему». В 1880 г. были основаны 7 вспомогательных школ с двойными классами для тех мальчиков и девочек, которые не могли посещать дневные школы. Большая часть фабричных детей посещала эти школы, и это является фактическим доказательством, что никоим образом не было необходимо ограничивать обучение этих детей лишь несколькими воскресными часами, как настаивал полицейский президиум (Антон, стр. 37).

Эти вспомогательные школы соединялись с городскими школами для бедных, преподавание шло в ранние утренние часы двух будничных дней и в воскресенье. Это «изменение к лучшему» ярко рисует «развитие» воскресной школы: если она прежде должна была чинить все прорехи вообще всякого школьного преподавания, то теперь ей осталось заполнять «только» пробелы преподавания вспомогательных и иных недостаточных школ. Воскресная школа таким образом превратилась мало-по-малу в школу для продолжения образования, сначала параллельно народной школе для детей школьного возраста, впоследствии же—в повторительную и дополнительную школу по окончании собственно школьного возраста для окончивших школы. Прусский закон 16 мая 1853 г. рекомендует заинтересованным от имени правительства устраивать вспомогательные школы для юных рабочих, уже кончивших школу; назначать часы учения в этих школах всего лучше на ранние утренние часы, можно также и по *воскресеньям и праздникам*, но под условием, чтобы они не совпадали с часами церковной службы («История немецкого фабричного законодательства», стр. 101).

В течение десятилетий до самого настоящего времени школа для продолжения образования не имела никакого другого назначения, кроме заполнения прорех, оставленных народной школой. Она не имела никаких особенных задач, не должна была продолжать дело воспитания окончивших школу соответствующим для них образом, нет, она должна была как бы замаскировать до некоторой степени позор народной школы, должна была смягчить чересчур явные недостатки, создать иллюзию интереса к просвещению, которого на самом деле и не было. Люди смущались, что обучение в народных школах кончалось уже на четырнадцатом году, а то и ранее, к-тому же такое обучение, которое вряд ли заслуживало это название в то время, как лучшее обучение в средних школах продолжалось много дольше. И вот обучение в школе для продолжения образования служило как бы фиговым листком для голого равнодушия господствующих классов к народному образованию.

Но постановка народных школ за последние десятилетия улучшилась и количественно и качественно не потому, что правительство и господствующие партии стали более благоволить к школе, но единственно потому, что возрастающее давление снизу добилось улучшения школьного дела. Но как раз

благодаря этому развитию народной школы старая форма школ для продолжения образования стала ещё недопустимее. Или надо было значительно поднять школу для продолжения образования в её теперешней форме, чтобы она не оставалась лишь мастерской для починок образовательного материала народной школы, надо было её учебные цели поставить над целями народной школы, или же школа для продолжения образования должна решительно покинуть старые пути и вступить на совершенно новую дорогу, ведущую к новым же целям.

Школа для продолжения образования в качестве профессиональной школы.

Только за самое последнее время, приблизительно за последние 10 лет, школа для продолжения образования подвергается внутреннему и внешнему изменению. Теперь её задачу видят уже не в том, что она должна продолжать общее образование народной школы, поскольку вообще об этом образовании можно и говорить, но в том, чтобы она сознательно и всецело обслуживала нужды возраста своих воспитанников, т. е. время от 14 до 18 лет, и она должна затронуть самые непосредственные и живые интересы детей — интересы их профессии. «Школа для продолжения образования превратилась в профессиональную школу. Где, вследствие недостаточного числа учеников, невозможно устроить классы для одной профессии, там образуются группы профессий, и учебный материал выбирается таким образом, что он даётся жизненной практикой и обслуживает ту же практику. Школа для продолжения образования этого характера более не потеряет; в будущем он еще резче обозначится в особенности при введении сельских школ для продолжения образования, которых себе нельзя и представить иначе, как именно профессиональными школами. Ученик народной школы в сущности воспринял лишь общеобразовательные материалы. В школах для продолжения образования эти знания получат пополнения, обусловленные профессиями. И это относится ко всем воспитанникам, не только к ремесленникам и торговым ученикам, но ко всем группам рабочих без специально изученной профессии и в особенности также для девочек. Поэтому в принципе не существует разницы между городской и сельской, между ремесленной и торговой школами для продолжения образования. Все они имеют одну и ту же задачу, преследуют одну и ту же цель; они отличаются друг от друга лишь частью учебного материала и может быть также числом недельных уроков».

Так определяет цель и методы нового направления школы для продолжения образования директор берлинской школы для продолжения образования Хауман, хороший знаток современной постановки дела в этих школах («Школа для продолжения образования», приложение к «Пед. Газ.» 1908 г., стр. 41).

Это изменение постановки школы для продолжения образования само по

себе следует приветствовать. Оно исходит из правильных соображений и направляется к хорошей цели. Но пока что работа на этом новом фундаменте более или менее висит в воздухе. Она не имеет ещё достаточно точек соприкосновения с народной школой, а практическая профессиональная работа, к которой она подготовляет воспитанников, пока ещё не даёт ей достаточных точек опоры.

Школа для продолжения образования, в качестве профессиональной школы, предполагает, что общее элементарное образование *в народной школе* получило до некоторой степени законченный характер и что полученные там знания и способности обладают известной прочностью и основательностью. Но этого никак нельзя сказать про современное образование в народной школе. Даже если оставить в стороне недостаточность сельской народной школы, хотя это собственно и не основательно, то и образовательный фундамент, который даёт городская народная школа, столь колеблющийся, ненадёжный и полный пробелов, что он не вынесет постройки солидной школы для продолжения образования. Кроме того и нет достаточных мостков от народной школы к профессиональной школе для продолжения образования. В народной школе даже и теоретически не затрагивался вопрос о профессии, а того меньше поднимался вопрос о практической подготовке к позднейшей профессиональной работе. Но если народная школа должна исполнить для школы продолжения образования правильную и ценную подготовку, то она должна включить в свой план воспитания — правда, не «профессию» в узком смысле этого слова, но *работу*, физический труд, и для этого переработать его элементы, как она это делает для умственного труда.

Где поняли воспитательное и социальное значение физического труда, там не медлили ни минуты и выстроили народную школу в таком виде. Это имеет место во Франции, Северной Америке и некоторых немецких странах. В Германии же надо отметить лишь некоторые робкие попытки там и здесь, и особенности в Мюнхене попытки Кершенштейнера. Что обучение физическому труду будет введено повсюду, этого в Германии ожидать в ближайшем будущем, к сожалению, не приходится. Но этим же исключается возможность действительной реформы школы для продолжения образования.

Вторым затруднением, препятствующим быстрому и полному преобразованию школы для продолжения образования в школу профессиональную, является противодействие тех профессиональных кругов, для которых эта школа и исполняет свою важнейшую работу. Широкие ремесленные и промышленные круги не желают и слышать ни о школе для продолжения образования вообще, ни о преобразовании её в профессиональную в частности.

Наивный человек мог бы удивлённо спросить: а почему же нет? Разве это не в интересах работодателя, если его ученики и подмастерья как можно больше знают и в особенности о своей собственной профессии? Но, благодаря развитому и ежедневно всё прогрессирующему разделению труда, отдельного работодателя интересуют не широкие основательные знания отдельного рабо-

чего, но гораздо больше — *особенные* знания и совершенство в определённой частичной работе. Знает ли рабочий более, чем это необходимо для исполнения этой детальной работы, желает ли он знать более, чувствует ли он себя неудовлетворённым, когда он принуждён исполнять изо дня в день одну и ту же однообразную работу, — это не заботит работодателя. Если же этот последний вдобавок должен нести жертвы для общего профессионального образования рабочего, которое он считает лишним, если он должен освобождать своих учеников и юных рабочих на несколько часов в рабочее время, чтобы они могли посещать профессиональную школу, то его патриотическая кровь начинает бушевать. Это уж чересчур большое требование, предъявленное его эгоизму. *Ему*-то какая польза от этого? Когда ученики кончают учение, они пожалуй ещё употребят свои знания, ради которых он им должен был давать свободное время, у какого-либо другого мастера, а то ещё и у крупного промышленника? А он-то терял годами драгоценную рабочую силу ученика или юного рабочего в течение многих часов в неделю. Подумать только: какое уменьшение дивиденда, этого драгоценнейшего плода капиталистической эпохи.

Я охотно соглашусь, что уж не все ремесленники-мастера так отсталы, но всё же очень типично, что ещё 5 марта 1909 г. обер-мастер берлинского столярного цеха Рахард мог произнести в прусском ландтаге речь, продиктованную самым нелепым предубеждением против всякой действительной и пригодной профессиональной школы.

Главным образом возмущает ремесленников-мастеров потеря *рабочего времени*. Это же отмечала тогда в связи с атакою Рахарда «Школа для продолжения образования» (1909 г., стр. 68). «Все публичные речи и дебаты, относящиеся к школе для продолжения образования, и все частные разговоры ясно доказали, что огромное большинство работодателей оценивает профессиональную школу в зависимости от времени преподавания. Вряд ли было преувеличением утверждать, что большое число мастеров вряд ли бы стали беспокоиться о профессиональной школе, если бы занятия шли после окончания работы или же по воскресеньям».

Но этим «Школа для продолжения образования» признаёт также, что профессиональная школа не имеет особенного значения для истинной цели капиталистического способа производства—для увеличения дивиденда. Конечно, тем большее значение она имеет для молодого человека, так как школа для продолжения образования вскрывает внутреннюю связь между ним и его профессией и социальным целым вообще, одухотворяет неизбежную механическую работу его профессии и превращает его самого из равнодушной живой машины в руках работодателя в мыслящего, сознательного участника общественного производства.

Но не одно время обучения восстановляет ремесленников-мастеров против школ для продолжения образования. Причина этого лежит также особенно в характере школы для продолжения образования как профессиональных школ, а особенно и в стремлении деятелей профессиональных школ основать подго-

товку к профессии на непосредственном наблюдении и работе *в школьных мастерских.*

Собственно говоря, должно бы было разуметься само собою, что обучение в профессиональных школах должно идти главным образом в мастерской. Но в развитии немецкой профессиональной школы это вовсе, к сожалению, не разумеется само собою, и только очень недавно и осторожно там и здесь рискуют принять это новшество. Этим обучением в мастерских руководят отчасти специалисты с педагогической подготовкою, отчасти педагоги со специальной подготовкою. Господин же Рахард в прусском ландтаге назвал это новшество «сумасшедшим планом», практически невыполнимым, так как мальчикам нельзя дать подходящей работы и так как не найдётся подходящих учительских сил. Оба аргумента несостоятельны, так как учительские силы или есть налицо, или могут быть подготовлены в короткое время, а в самых разнообразнейших работах недостатка никогда не будет. Наоборот, как раз школьные-то мастерские, не зависящие от случайности заказов, гораздо основательнее и методичнее поставят все работы, относящиеся к какой-либо профессии, чем мастер в своей мастерской.

Строение профессиональной школы.

Чем более развиваются осторожные попытки присоединить школьные мастерские к школам для продолжения образования, чем более часов в неделю отводится именно мастерским, тем ближе подходит школа для продолжения образования к социал-демократическим желаниям. Наша цель в этой области, как я это уже обрисовал при описании единой школы, — *создание учебных мастерских* в пределах собственно школы, а именно в средней школе в рамках единой школы. На практическую деятельность в учебной мастерской опираются теоретические объяснения и общеобразовательное преподавание.

По дороге к этой цели лежит возможно основательная и далеко идущая организация школы для продолжения образования настоящего времени. Поэтому социал-демократические политики в империи, государстве и общине должны пользоваться всяким подходящим случаем и добиваться улучшения школы для продолжения образования.

Как раз эта область является для *рейхстага* полем для плодотворной школьнореформаторской деятельности, так как имперский промышленный устав был уже и до сих пор одним из лучших опорных пунктов для школы для продолжения образования, как бы эта опора и ни была слаба. В § 120 значится: «Предприниматели обязаны предоставить своим рабочим моложе 18 лет, посещающим какое-либо учебное заведение, признанное профессиональною школою *со* стороны общинного начальства или государства, свободное время, каковое в случае надобности определяется компетентною инстанцией... Уставные постановления общины или более широких коммунальных союзов могут устано-

вить обязательность посещения школы для продолжения образования для рабочих-мужчин моложе 18 лет, а также для работниц и учениц моложе 18 лет, поскольку эта обязательность не установлена законом соответственного союзного государства.

Это частное постановление промышленного устава должно быть разработано и превращено в *имперский закон о школе для продолжения образования*, пока ещё не существует общего имперского школьного закона. Все те основания, которые я выше привёл в защиту необходимости регулировать школьное дело вообще путем имперского законодательства, относятся также в частности и к школам для продолжения образования, так как промышленный устав предоставляет чересчур большую свободу союзно-государственным и общинным особенностям, произволу и косности.

Но пока у нас ещё нет имперского закона о школе для продолжения образования, нужно настаивать на регулировании этого дела союзным законодательством. В целом ряде союзных государств уже действуют законы о постановке школы для продолжения образования, так в Саксонии, Вюртемберге, Бадене, Гессене. Но в большинстве союзных государств, и прежде всего в Пруссии, нет ещё законодательно-установленного регулирования постановки школ для продолжения образования или же она совершенно недостаточна.

Если уже и теперь промышленный устав и законы союзных государств предоставляют главную работу в этой области общине, то и ожидаемый имперский закон предоставит общинам тоже широкое поле деятельности. Во всяком случае социал-демократические коммунальные политики должны считать своей важною задачею познакомиться как можно ближе с вопросами школы для продолжения образования.

Я в последующем изложении хочу ещё раз коротко очертить по существу определяющие линии социал-демократической реформы школы для продолжения образования, которые уже определились в своих главных чертах из моих предыдущих рассуждений.

Мы требуем *обязательности посещения школ для продолжения образования* вместо необязательной школы для продолжения образования. Необязательная школа для продолжения образования в прошлое время господствовала почти неограниченно и ее результаты очень незначительны, так как контингент учеников был чересчур незначителен и изменчив и так как поэтому нельзя было провести стройной школьной организации и строгой учебной системы. Обязательная же школа для продолжения образования точно знает количество и качества своих учеников и может в зависимости от этого строить свою внутреннюю и внешнюю организацию.

Обязательная школа для продолжения образования должна располагать *собственным школьным помещением* и *собственными учительскими силами*. Помещения народных школ не подходят более для юных рабочих и работниц, да они очень часто и заняты. Учителя, считающие свои занятия в школах для продолжения образования лишь побочными занятиями, большею

частью не имеют ни времени, ни охоты настолько посвятить себя школам для продолжения образования, насколько это требует их важная цель, а также они часто приходят в школу для продолжения образования уже усталыми от своей главной профессии. Учителя профессиональной школы должны получать основательную теоретическую и практическую подготовку и получать содержание, соответствующее их важной деятельности.

Все ученики (ремесленные и т. п.) *и юные рабочие обоего пола до восемнадцати лет* обязаны посещать эти профессиональные школы как в городе, так и в деревне. Свидетельство на права вольноопределяющегося не освобождает от посещения этой профессиональной школы. Мы и в этой профессиональной школе не делаем различия между мужчинами и женщинами. Если мужчины и девушки могут работать вместе и рядом друг с другом на фабрике, то они могут учиться в профессиональной школе вместе и рядом друг с другом. Обязательность посещения школы должна продолжаться до 18 лет, т. к. только тогда полное профессиональное образование можно считать законченным. Таким образом продолжительность всего посещения этой профессиональной школы определяется 4 годами. Посещавший среднюю школу поступает в профессиональную несколько позже, большею частью годом позже. Обычно он сможет поступить прямо в третий класс профессиональной школы, но во всяком случае его привилегия в отношении военной службы не освобождает его от посещения профессиональной школы.

Учебное время надо назначать на будние дни, а именно как правило на утренние или первые послеобеденные часы. Воскресенье, конечно, должно быть предоставлено молодым людям для отдыха; в будни же учебные часы нельзя назначать на вечер, когда ученик или юный рабочий, усталый и телом и духом, не в состоянии следить за преподаванием.

Число недельных часов должно быть как можно выше. В ближайшем будущем надо стремиться к тому, чтобы каждый ученик этой профессиональной школы имел ежедневно два учебных часа.

Всё обучение профессиональной школы должно быть *бесплатным*; само собою разумеется, что всё то, что относилось к бесплатности обучения, учебных пособий и питания для школы вообще, обязательно и для школы профессиональной.

Необходимо поддерживать *светский характер* профессиональной школы везде, где он существует; там же, где теперь имеется ещё преподавание Закона Божия, следует его как можно скорее уничтожить. Даже учителя решаются требовать светскости профессиональной школы, даже прусское правительство отклонило пока что стремление католических и евангелических священников превратить профессиональную школу тоже лишь в отделение церкви.

Внутренняя организация профессиональной школы, в частности же составление учебного плана должно стремиться к тому, чтобы сделать ученика желающим работать, дельным в своей профессии и мыслящим членом общества, поэтому центральное место преподавания принадлежит профессии, но со спе-

-циальными интересами ремесла, торговли и промышленности надо же считаться постольку, поскольку это допускает главная цель.

Профессиональное расчленение школы для продолжения образования следует провести везде, как в городе, так и в деревне. В больших городах это не встречает затруднений. Но и в маленьких местечках можно осуществить этот принцип, что подчёркивает и Кершенштейнер, хотя бы и с некоторыми отклонениями и объединением в одно нескольких близких друг к другу профессий. Кершенштейнер считает, что в чисто крестьянских общинах эту организацию наверняка возможно осуществить, «в маленьких городках, населённых частью ремесленниками, частью крестьянами, местные условия должны определять, ставить ли в центр обучения побочные отрасли сельского хозяйства, как-то: разведение плодовых деревьев, огородничество, разведение пчёл и птицы, или же практическое обучение простым приёмам обработки дерева, металла и камня, одинаково полезным для большинства сельских ремесл» («Основные вопросы школьной организации», стр. 140). И упоминавшийся уже практик Хауман настаивает, чтобы для юных рабочих без определённой профессии, которые часто в короткое время сталкиваются с различнейшими профессиями, выбирался материал, лежащий в кругу их интересов и имеющий профессиональное значение («Немецкая школа 1908 г.», стр. 367). Попытка взять материалы из важнейших занятий рабочих представлена в «Учебном плане для рабочих классов», изданном секцией берлинского учительского союза для поощрения дела профессиональной школы.

Картину учебных планов для различных родов школ и классов для продолжения образования даёт Хауман вместе с богатым материалом в «Школе для продолжения образования» 1909 г. №№ 11, 12, 13, 14 и 23.

Я воздержусь от дальнейшего разбора деталей вопроса о школе для продолжения образования, т. к. недавно в социалистической литературе появилась отличная работа многолетнего социал-демократического коммунального политика, друга школы и специалиста в этом деле («Постановка школы для продолжения образования» Юлиуса Брунса. Берлин, 1910 г., Книгоиздательство Vorwärts), к которой я и отсылаю читателей, желающих подробнее ориентироваться.

„Гражданское" воспитание.

Самым усердным и умелым работником в деле подготовления новых путей профессиональной школы является мюнхенский городской школьный советник Георг Кершенштейнер. Он соединяет большой организаторский талант с хорошими педагогическими знаниями и желаниями и почтенными социальными чувствами. Т. к. мюнхенские городские власти сочувствовали его стремлениям, то он имел возможность выявить на плодотворной практической работе хорошие результаты защищаемых им принципов. Красноречивыми устами и

примерным перед Кершенштейнер выставлял и теоретическое обоснование своей практики везде, где только ему представлялся благоприятный случай.

Первым побуждением для него была работа на премию, организованная весною 1900 г. Эрфуртской Академией общеполезных знаний: «Как воспитать нашу мужскую молодёжь после окончания школы и до начала военной службы всего целесообразнее для гражданского общества?» Кершенштейнер дал на это ответ, который между прочим и был премирован, в котором он развил основные черты своей школы для продолжения образования, при чём он особенно настаивал на необходимости так называемого «гражданского воспитания». Это воспитательное понятие было для Кершенштейнера даже наиболее существенным, и даже профессиональная школа должна была ему служить.

За это растяжимое и неясное понятие тотчас ухватились все те, которые уже потому приветствуют каждое новое ходячее слово, что оно ново. Но в течение 10 лет своего существования оно постепенно завоевало себе всё более широкую публику. Прежде всего радостно откликнулись на «гражданское воспитание» деятели по школе для продолжения образования, т. к. они следовали за знаменем Кершенштейнера в вопросе о школе для продолжения образования, ибо это воспитание окутывало худые утилитаристские члены профессиональной школы тёплым плащём общей педагогической теории. Затем многочисленные пасторы и доктора, довольно безуспешно старавшиеся в течение десятилетий завлечь окончившую школы молодёжь в вероисповедные союзы молодёжи, тоже жадно ухватились за спасательную доску. И буржуазные гимнастические союзы скоро приметили, что они могут воспользоваться Кершенштейнером, столь хвалебно отзывавшимся о них в своей работе, как привлекательной вывеской. И наконец, — а для этого рода господ это и не так уже было поздно — смекнули и правительства, что с «гражданским воспитанием» можно обделать отличные делишки. Теперь все воодушевлены этим новым средством *борьбы против социал-демократии* и в особенности против *пролетарского движения юношества*.

К этому в конце концов и сводится «гражданское воспитание», как бы мы иногда ни были склонны думать, что Кершенштейнер и его план гражданского воспитания, по крайней мере в некоторых своих частях, куда лучше репутации, которую они получили за 10 лет.

Нельзя отрицать, что Кершенштейнер виноват главным образом сам в том, что его принцип «гражданского воспитания» так основательно непонят (или может быть понят?), что даже реакционное прусское министерство намерено приняться за его осуществление, и не на словах лишь, подумать только! — но даже и ассигнуя звонкую монету!

Я готов совершенно игнорировать тот факт, что, судя по работам Кершенштейнера, иногда можно думать, что он, человек практического смысла и неупускающий из виду реальности жизни, будто бы никогда и не слыхивал о существовании современных рабочих организаций и в частности о профессиональных союзах. Он упоминает военные союзы, пожарные команды, цехи,

союзы гимнастические, союзы работодателей, как современные социальные корпорации, но о профессиональных союзах он не говорит, хотя они-то и являются важнейшими воспитательными союзами для тех кругов, которые он имеет в виду при своём «гражданском воспитании».

Но гораздо важнее то обстоятельство, что Кершенштейнер в своей первой основополагающей работе («Гражданское воспитание немецкой молодёжи». Эрфурт. 1901 г.) в существенных местах очень часто выражается столь двусмысленно, что во всевозможных спасителях общества и всяких против социализма сейчас же возникает подозрение: здесь что-то скрывается между строками! Здесь можно найти повод для спасения отечества! Так, он сожалеет о «способе, каким народ пользуется свободами, завоёванными либеральным гуманизмом и разумной демократией» (стр. 8), и говорит, что «развитие внутреннего политического положения и ещё многое другое заставляет считать серьёзным недостатком полное окончание упорядоченного народного воспитания на 13 или 14 году» (стр. 9). Но т. к. современная организация народной школы не может по его словам дать определённое направление характеру, то «наше образование в народной школе и для отдельного воспитанника, и ещё более для их совокупности, чаще является даром демайпов, нежели небесным даром. Мы с чересчур лёгким сердцем даём этому народу искру, которую он не умеет уберечь, молот, с которым он не умеет обращаться, силу, которая гораздо более облегчает работу щедрого на обещания демагога, нежели работу истинного руководителя» (стр. 9). Или же: «Там, где высшие сословия потеряли из-под ног твёрдую нравственную почву, там мы напрасно будем стараться поднять низшие сословия в нравственном отношении».

Что бы было с человеческим обществом, если бы рабочий класс вздумал отложить своё нравственное освобождение до тех пор, пока «высшие сословия» снова обретут твёрдую нравственную почву?

Или же когда Кершенштейнер приписывает «некоторым социал-демократам» мнение, будто бы «равенство людей состоит в том, что прилежные и ленивые, праведные и неправедные, философы и идиоты будут иметь одинаковую власть в государстве, что все будут одинаково есть, пить, спать, жить; братство состоит в том, что лишь пролетарии—братья, свобода—в том, что каждый прежде всего уважает свою собственную волю» (стр. 10 и 11). Или когда он довольно недвусмысленно указывает, что «на гражданское воспитание масс стали обращать большее внимание» лишь с тех пор, «как развитие внутреннего политического положения направилось по таким путям, которые могут возбудить серьёзнейшие опасения за процветание отечества» (стр. 19). И если он в своих «Основных вопросах школьной организации» (Лейпциг. 1907 г.) восторженно говорит о «стремлении, которое живёт в сердцах всех благонамеренных граждан — о стремлении сохранить и укрепить могущественный строй, под защитою которого мы теперь живём в мире и свободе (! *автор*) и который, во главе со своим хозяином, императором, служит предметомъ зависти всех народов» (стр. 20). Или же когда он через не-

сколько строчек мечет громы не хуже какого-нибудь заурядного истребителя социалистов: «Самым высшим и важным остаётся сильная воля и нравственная сила, направленная на укрепление и защиту отечества, охраняющего наше священнейшее достояние, и притом не только от внешних, *но прежде всего от внутренних врагов.* Против внутренних врагов, существование которых обусловливается самым характером современного государства, не помогут ни пушки, ни дредноуты, ни армии, вооружённые винтовками и саблями. Тут поможет лишь гораздо более тонкое и всё же более прочное оружие *гражданского сознания*, опирающегося на вето сознания обязанностей и самоотверженной любви к родине» (стр. 20 сл.).

Но основную его мысль вскрывает лапидарное утверждение, высказанное в конце его работы: «*Высшие сословия были и останутся воспитателями народа*» («Гражданское воспитание», стр. 77). Собственно говоря, достаточно одного этого предложения, чтобы понять, что от Кершенштейнера нас отделяет целый мир. Вместе с тем это утверждение объясняет, почему даже прусское и саксонское правительства, в союзе с реакционерами всевозможных оттенков и туманными благодетелями народа, усердно ратуют за «гражданское воспитание» Кершенштейнера.

Перед лицом столь явных признаний, конечно, довольно трудно серьёзно отнестись к разнообразным определениям и обоснованиям «гражданского воспитания», которые Кершенштейнер всегда умеет выразить красивыми и политически невинными словами. Как простодушно звучит: «Современное государство достигает своей цели тем путём, что оно даёт индивидууму воспитание, при помощи которого последний получает возможность понять задачу государства, хотя бы в главных её чертах, и, сообразуясь с нею и со своими способностями, занять определённое место в государственном организме» («Гражданское воспитание», стр. 15). Или когда он первою задачею «гражданского воспитания» окончившего школу юношества считает «развитие профессиональной дельности и охоты к работе и вместе с этим тех элементарных добродетелей, которые являются прямыми следствиями дельности и любви к труду: добросовестности, прилежания, настойчивости, самообладания и любви к деятельной жизни» (стр. 16). Или вторая задача: «Понимание связи между интересами всех людей, и в частности сограждан, а также учения о физическом здоровьи и практическое применение этого понимания в целях выработки самообладания, самопожертвования, справедливости и разумного поведения» (стр. 16).

Повидимому, Кершенштейнер не усмотрел явного противоречия между двумя высказанными им взглядами: с одной стороны, индивидуум должен сам, своими силами, найти соответствующее его способностям место в государственном организме, а с другой стороны—«высшие сословия» должны быть и оставаться воспитателями народа!

Кершенштейнер вовсе не стремится к устранению классового разъединения человечества: по его мнению, господствующие и порабощённые будут существовать вечно. И он желает лишь, чтобы порабощённые настолько проникались

гражданским сознанием, чтобы *добровольно* служили господствующему сословию; они не должны быть глупыми и слепыми, но уверенными, благоразумными и работоспособными объектами эксплоатации и подданными.

Этим обусловливается его почти религиозное почитание и уважение к государству, задачу которого он определяет по Паульсену («Система этики») как «осуществление жизненных интересов целого, прежде всего охрану против внешнего и внутреннего врага, а затем и принятием на себя необходимой деятельности в тех областях, где деятельность отдельных лиц недостаточна или не может удовлетворить общих интересов».

Но социал-демократия не верит в такие священные, чистые намерения государства. По Энгельсу («Происхождение семьи, частной собственности и государства», 4 изд., 1899 г.) государство является «продуктом общества на известной ступени развития; государство есть признание, что общество запуталось в неустранимом противоречии с самим собою, разбилось на непримиримые противоположности, справиться с которыми оно не в состоянии. Но для того, чтобы противоречия эти, классы с противоположными экономическими интересами, не разрушили себя и общество бесплодной борьбою, стала необходима *как бы стоящая над обществом власть*, которая должна смягчать конфликты и сдерживать их в границах порядка; и эта вышедшая из общества, но *ставящая себя над ним и всё более и более ему чуждая сила* — есть государство» (стр. 177). «Т. к. государство создано потребностью сдерживать в узде классовые противоречия, т. к. оно вместе с тем возникло из конфликтов этих классов, то обычно оно является *государством самого могущественного, экономически господствующего класса*, который, пользуясь им, становится и политически господствующим классом и таким образом приобретает новые средства для *угнетения и эксплоатации порабощённого класса*» (стр. 180).

Одним из новейших средств для этого является «гражданское воспитание» Кершенштейнера.

Т. к. Кершенштейнер тесно связал гражданское воспитание с дополнительной профессиональной школой (Fortbildungsschule), то разные спасатели отечества принуждены примириться с требованием дополнительной школы.

Прямо-таки комическое впечатление производят распоряжения прусского и саксонского министерств, излагающие обширные программы «попечения о юношестве», как титулуют этот новейший спорт борьбы с социалистами и социал-реформаторской благотворительности. 25 июля 1908 г. прусский министр торговли Дельбрюк разослал обер-президентам распоряжение, в котором указывал на трудность привлечения юных промышленных рабочих к целям начальственного попечения о юношестве и настойчиво рекомендовал *дополнительные школы в качестве сборных пунктов для молодёжи*. Это, правда, не должно создавать конкуренцию союзам молодёжи, учеников, подмастерьев и т. п. организациям, но всё же дополнительная школа считается подходящим «фундаментом учреждений для попечения о кончившей школу молодёжи». Ру-

ководителя и учителя дополнительных школ должны стремиться приобрести влияние на молодых людей не только путём преподавания, но и воспитательными средствами и товарищескими формами общения: игрой, спортом, экскурсиями, литературными вечеринками, библиотеками, руководством союзами молодёжи, в управлении которыми должна принимать участие и сама молодёжь. «Нужно поставить себе целью добиться *добровольно воспринятого внутреннего влияния на юношество*».

Вы видите, министры научились у Кершенштейнера даже маскировании своих мыслей. Подобный же характер имеет распоряжение саксонского правительства от декабря 1910 г. И даже прусская тронная речь в январе 1911 г., как и датированное 18 января распоряжение прусского министра культа «относительно попечения о юношестве», сумели найти для призыва в бесцеремонной борьбе с движением в среде пролетарской молодёжи дипломатически замаскированные, отечески благожелательные слова.

Все защитники «гражданского воспитания», начиная с Кершенштейнера, прусского и саксонского правительства и кончая каким-нибудь благонамеренным учителем дополнительной школы, который пишет или говорит об этой проблеме,—все они определённо настаивают на том, что «учреждения, которые надо создать, не должны иметь никакой политической окраски» (Саксонское правительственное распоряжение). В дополнительной школе будто бы не желают заниматься политикой, всё «гражданское воспитание» будто бы не должно носить политического характера. Но тем большее значение придается личностям, призванным взять воспитание в свои руки. От них ожидают, что они сумеют воспитать молодёжь в надлежащем политическом направлении и без явного политического воздействия. О дальнейшем должны позаботиться союзы молодёжи, куда хотят загнать юношей: вероисповедные и смешанно-вероисповедные союзы молодых людей и учеников, спортивные и гимнастические союзы и их взрослые руководители.

Иными словами: *всё гражданское воспитание в его основной сущности есть жалкое лицемерие*. Все применяемые средства направлены в сущности не на что иное, как на борьбу со свободным движением в среде пролетарского юношества.

Если бы это было не так, то не противодействовали бы с такою грубой бесцеремонностью всякой свободной деятельности рабочей молодёжи. Ведь ярко выраженные индивидуальности из рабочего класса не допускаются к руководительству окончившими школу; не терпят и свободных организаций молодёжи рабочего класса. Поэтому социал-демократическая школьная реформа относится с величайшим недоверием ко всем тем стремлениям, которые, под покровом так называемого «гражданского воспитания», пытаются подобраться к рабочей молодёжи. Она не даёт себя подкупить ни вывеской такого—во многих иных отношениях почтенного—педагога, как Кершенштейнер, ни красноречивыми словами деятелей частного или официального «попечения о юношестве». Конечно, она приветствует все действительные улучшения в поста-

нонке этих профессиональных школ, она желает объединения домов юношества с домами профессиональной школы, она вполне согласна на художественные и образовательные учреждения для кончившей школу молодёжи. Но она требует действительной, а не кажущейся только нейтральности во всех этих учреждениях, а именно рекомендует привлечь в равном количестве избранных представителей организованных рабочих в руководящие и управляющие корпорации этих профессиональных школ и органически примыкающих к ним учреждений.

Но от «гражданского воспитания» своей молодёжи рабочий класс отказывается. Вместе с уничтожением классовых противоречий, за которое борется социал-демократия, падёт и государство. «Общество, которое заново организует производство на основе свободной и равной ассоциации производителей, отправит всю государственную машину туда, куда она тогда и будет годна: в музей древностей к прялке и бронзовому топору» (Энгельс—«Происхождение семьи», стр. 182).

Нашему общественному идеалу соответствует *«воспитание для свободы*, в том смысле, что каждая работа в каждой профессии и на каждой общественной ступени получит своё содержание, а благодаря этому жизнь каждого индивидуума — свою достойную цель, что обозначает для всех: объединение и вместе с тем возвышение и облагорожение человечества в неограниченном, самосохраняющем себя прогрессе» (Наторп — «Социальная педагогика», стр. 267)

Литература: *Adolf Douai.* Kindergarten und Volksschule als social-demokratische Anstalten. Leipzig. 1876. Verlag der Genossenschaftsdruckerei. — *K. O. Beets.* Kindergartenzwang. Wiesbaden. Emil Behrend. 1900. — *Henriette Goldschmidt.* Ist der Kindergarten eine Erziehungs—oder Zwangsanstalt? Wiesbaden. Emil Behrend. 1901.—*Glum und Schultz.* Neuere Einrichtungen und Plane auf dem Gebiete der Fürsorge für die normale, volksschulentlassene, mannliche, stadtische Jugend. Leipzig. Duncker und Humblot. 1908. — Fursorge fur die schulentlassene mannliche Jugend, namentlich im Anschluss an die Fortbildungsschule. Vorbericht und Verhandlungen der dritten Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt, am 24, 25 und 26 Mai 1909 in Darmstadt. Berlin. Heymanns Verlag. 1909.—*Konrad Agahd.* Lehrerschaft und Jugendfursorge in Stadt und Land. Gerdes und Hödel. Berlin. 1909.— D-r *N. Bruckner.* Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Socialpolitik. Berlin. 1895. Siemenroth und Worms. — *Theodor Heymann.* Fortbildungsschule und Volksschule. Leipzig. Dürr. 1906. — *Oskar Simon.* Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland. Ein Überblick über seine Entwicklung und seinen gegenwärtigen Stand. Berlin. 1903. Mittler und Sohn. — *E. Baar.* Die deutsche Fortbildungsschule im Jahre 1909. 1910. — D-r *Georg Kerschensteiner.* Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt 1901. Carl Villaret. — *Georg Kerschensteiner.* Grundfragen der Schul-

organisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig. 1907. Teubner. — *Julius Bruhns*. Das Fortbildungsschulwesen. Berlin. 1910. Vorwarts. — *Karl Korn*. Die bürgerliche Jugendbewegung. Herausgegeben von der Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands. Berlin. 1910. Vorwarts. — Sämtliche Jahrgänge der «Fortbildungsschule», Beilage zur Pädagogischen Zeitung.

---

5. Школьная гигиена.

Воспитание для цели народного ополчения.

В практической части Эрфуртской програмы германской социал-демократии во главе требований, касающихся армии и военного дела, стоит требование: воспитание для целей народного ополчения. Противники социал-демократии старательно обходят этот важный параграф програмы и делают социал-демократии нелепый упрёк, что она хочет лишить отечество средств самозащиты и предать ослабленную и безоружную Германию врагам слева и справа.

Требование воспитания для цели народного ополчения заключает в себе все частные требования, которые социал-демократия выдвигает по отношению к охране здоровья детей в школьном возрасте. Но кроме того оно захватывает ещё целый ряд требований, не непосредственно связанных с школьным вопросом, которые тем не менее я должен мимоходом затронуть. Для здоровых детей необходимы *здоровые родители*, а для здоровых родителей необходимы *здоровые условия жизни и работы*. Поэтому все стремления политических и профессиональных рабочих организаций, добивающихся улучшения условий жизни рабочих путём повышения заработной платы, сокращения рабочего времени, охраны рабочих в промышленых предприятиях, удешевления средств потребления, улучшения жилищных условий, — служат посредственно или непосредственно подготовке военно-способного потомства.

Ещё более непосредственно служат той же цели все усилия, направленные на *охрану материнства*. Надо охранить будущих матерей от работ, опасных для их будущего материнства; беременные женщины должны пользоваться уходом, лучше обычного, и избегать работ и затруднений, которые могли бы подвергнуть опасности их самих и зародившуюся в их чреве жизнь; необходимо принять все меры для правильного течения родов; необходимо озаботиться, чтобы матери после родов могли посвятить себя заботам о своих младенцах в полном спокойствии; в особенности необходимо обеспечить матерям возможность самим кормить детей грудью.

Когда социал-демократия предъявляет обществу подобные требования, поднимается страшный крик: этим уничтожается всякое чувство ответственности у работниц! Считают более допустимым, чтобы, благодаря презрению к та-

ким необходимым социальным требованиям, ежедневно *гибли бесчисленные количества пролетарских детей в первые же дни своего существования*, и чтобы уцелевшие носили в себе с ранней юности зародыши болезней, которые развиваются при первом удобном случае и грозят опасностью как своим носителям, так и окружающим.

«В Берлине в 1904 г. при общей смертности грудных детей в 19,6% живорождённых самые благоприятные цифры сказались в состоятельных кварталах, самые неблагоприятные — в улицах бедноты, а именно: Фридрихштрассе и Тиргартен (т.-е. богатые кварталы — *автор*) 5,2%, в Веддинге (типичном пролетарском квартале Берлина — *автор*) 42%» (по Темме — «Социальные причины смертности грудных детей», цит. в «Педагог. Газ.» 1909 г., стр. 160). Приблизительную картину состояния здоровья оставшихся в живых можно получить из докладов школьных врачей. По докладу берлинских школьных врачей за 1907—1908 гг. были оставлены за бортом вследствие физической или умственной отсталости 3,027 школьных «рекрута», что составляет почти 9% всего числа. Из числа только что принятых в школу 8,176, т.-е. 24%, тотчас же были поставлены под наблюдение врача. «Начало такому неблагоприятному состоянию здоровья было следовательно положено *в дошкольном возрасте*, а именно—в возрасте грудных детей и в возрасте до шести лет» («Педагог. Газ.» 1909 г., стр. 287).

Но такое неблагоприятное состояние здоровья в детстве влияет и на дальнейшую жизнь. «Школьные врачи исполнили очень ценную, хотя и чересчур мало оценённую, работу, установив, что ученики берлинских общинных школ в возрасте от 12 до 14 лет отстают от своих более счастливых ровесников из средних школ в весе тела на 5—6 фунтов. Эта разница в весе очень неблагоприятна для наших учеников» (Шауер — «Малокровие учащихся берлинских общинных школ», «Педагог. Газ.» 1909 г., стр. 159). Очень характерны в этом отношении также результаты измерений и взвешиваний среди ганноверских школьников. Цифры чрезвычайно разнообразны в зависимости от жизненных условий, от социальной и гигиенической обстановки, в которой дети выросли. Дети из школ периферии города, т.-е. при более благоприятных условиях жизни, в среднем на 1¼ фунта тяжелее детей внутренних кварталов города. Каждый ученик вспомогательной школы, недостаточные умственные способности которого тоже следует объяснить в большинстве случаев неблагоприятными социальными условиями, в среднем на 1,027 килограмма легче, чем его ровесник, ученик нормальной школы. Также и в отношении роста ученики школ периферии города обгоняют учеников центра, а именно, на 1½ сантиметра; рост же учеников вспомогательных школ отстаёт даже на 2,85 сантиметра от среднего роста учеников других школ («Педагог. Газ.» 1910 г., стр. 289).

Уже рождённые нездоровыми и недостаточно хорошо питающиеся пролетарские дети вступают по окончании школы в неблагоприятные условия рабочей жизни, где их ждут новые опасности для здоровья. Неудивительно,

что при таких обстоятельствах результаты рекрутских наборов оказываются всё хуже и хуже. И нездоровые взрослые рождают снова детей, и таким образом круговорот начинается сызнова.

В то время, как господствующие классы, благодаря капиталистической погоне за дивидендом, всё более разрушают народное здоровье, а вместе с тем — и внутреннюю способность самозащиты немецкого народа, они стремятся создать отечеству внешнюю защиту путём колоссальных вооружений, системою грубейшего и бесцеремоннейшего милитаризма. Но чудовищные тяготы, навязываемые народу милитаризмом, морским и сухопутным, опять-таки разрушают внутреннюю его способность самозащиты: неисчислимые суммы, которых требует содержание постоянного войска, народ может выплатить лишь тем, что он принужден переносить грандиозное вздорожание необходимейших жизненных средств; грубая и враждебная народу милитаристская система воспитания, в свою очередь, вредит физическому и нравственному здоровью солдат.

Этой столь же дорогой, сколь и нецелесообразной системе защиты отечества социал-демократия противопоставляет своё требование *народного ополчения*. Доказывать правильность и полезность народного ополчения по сравнению с постоянным войском — не входит в мою задачу, но я должен сказать несколько слов о важнейшей предпосылке жизнеспособного народного ополчения, предпосылке, затрагивающей область школы, а именно: о воспитании для целей народного ополчения.

Это воспитание мы не ставим *рядом* с нашей остальной воспитательной работой, но видим в ней органическую часть воспитания вообще. Мы вполне принимаем утверждение древнего римлянина, что лишь в здоровом теле может жить здоровый дух, что оба зависят друг от друга и что они не должны поэтому совершенно упускать друг друга из виду в своих жизненных проявлениях.

В коммунистическую начальную эпоху культурного развития физический и духовный труд не были ещё разъединены, и только разделение людей на классы сделало умственный труд привилегией господствующих и в то же время превратило всестороннее развитие тела в почётную рыцарскую и спортивную деятельность. Угнетённому же классу был навязан бездушный ручной труд, который односторонне угнетал тело, придавал ему тяжеловесную, неуклюжую и некрасивую форму. В будущем социалистическом обществе физический труд будет освобождён от того проклятия, которое тяготеет над ним в течение тысячелетий. Он не будет больше средством эксплоатации, но станет средством необходимой физической и умственной деятельности; он не будет поэтому угнетать отдельного индивидуума до изнеможения, болезни или искалечения, но наоборот — станет приятным средством для упражнения и действия различных мускулов его тела. Труд будущего времени будет уже с юности ребёнка важнейшим средством гармонического развития физических сил и способностей.

Той же цели будут служить и другие воспитательные меры. Гимнастика, игры и спорт уже издавна служат средствами для упражнения физических сил

после работы при полной непринуждённости и с целью развлечения и удовольствия. Поэтому и в будущем воспитание не перестанет заботиться о развитии подвижности, красоты, гибкости, настойчивости, силы и решительности, поскольку этого можно добиться целесообразной постановкою телесных упражнений.

Если уже эти качества, когда они развиты по возможности в каждом индивидууме благодаря планомерному воспитанию, служат надёжным ручательством в способности народа нести военную службу, то и специальные качества, необходимые для военного дела, должны развиваться в детях с раннего возраста. Правда, мы совершенно не намереваемся создать «детское ополчение» в современном значении, ребячливое и ребяческое подражание милитаризму, главную роль в котором играют внешность, пёстрая мишура форменных мундиров и тупая пошлость «субординации». Но мы считаем полезным, чтобы каждый представитель свободной нации получал такое воспитание, чтобы он мог в случае нужды взяться за оружие для защиты свободы своего народа, если ей грозит опасность извне со стороны отсталых масс или же изнутри со стороны опасных врагов. Достоинства истинного воина составляют: физическая сила, выносливость при маршировке, выносливость при физических лишениях и усиленном физическом труде, острота зрения и слуха, уменье определить и воспользоваться характером местности, способность ориентироваться при помощи простейших средств, как-то: положения солнца, компаса и карты; затем: самообладание, решимость, сила воли, смелость и уменье бороться с препятствиями, самостоятельность, осмотрительность и, прежде всего, непоколебимая храбрость. Воспитание будущего найдёт пути и средства развивать и поддерживать эти качества с раннего возраста, считаясь со способностями ребёнка, не пробуждая при этом любви к военному делу как к таковому, к человекоубийству, к грубости мыслей и чувств.

Таким образом воспитанный народ не нуждается в долголетней муштровке на дворе казармы для того, чтобы в случае надобности быть готовым к бою со врагом. Если же специальная военная подготовка всё же окажется необходимою, то народу, воспитанному для целей всенародного ополчения, её можно будет дать во столько же месяцев, сколько теперь для этого требуется лет, и притом результаты в будущем будут настолько же блестящи, насколько они теперь неудовлетворительны.

Охрана здоровья нормальных детей.

По пути к нашей цели лежат в настоящее время заботы о школьной гигиене и возможно широкое ее применение.

Прошло лишь семнадцать лет с тех пор, как Германия познакомилась со *школьным врачом*. Раньше же попечение о здоровьи учеников и учителей было более или менее предоставлено случайности. Правда, с течением времени выработались и известные гигиенические принципы относительно постройки школьного

здания, классных помещений, отопления и вентиляции, но не было общей основы для систематического развития школьной гигиены. Назначением школьных врачей, которое почти всюду явилось как следствие настойчивости социал-демократии, по крайней мере, положено начало собиранию и обработке богатого и важного фактического материала, которое обещает широко развиться в будущем.

Школьный врач обязан постоянно следить за здоровьем порученных ему школьников. Работа его может дать хорошие результаты лишь в том случае, если в его ведении находится не чересчур много школ и не чересчур много детей. Кроме того он должен посвятить все свои силы школьной гигиене; если он занимается частною практикою, то его школьная деятельность легко отодвигается на задний план, и при этом тем более, чем более искусный и популярный он врач.

Школьный врач не должен ограничиваться тем, чтобы лишь время от времени появляться в классах, определять с помощью учителя больных детей и предоставлять дальнейшую их участь случаю, но «если школьный врач при осмотре констатирует заболевание, то он обязан позаботиться и об излечении. Одно без другого нелогично, непоследовательно и для простого человека непонятно». Так пишет один школьный деятель в «Педагогической Газете» (1908 г., стр. 377), предварительно картинно изобразив, как школьный врач во время своих мимолётных посещений в классе говорит больным детям: «Вам бы следовало обратиться к врачу» или «Вам бы следовало попросить у врача, чтобы он прописал вам очки», а сам нисколько не заботится, т. к. это не его обязанность, дойдут ли его слова до родителей и будут ли приведены ими в исполнение. Поэтому необходимо, чтобы при школах имелись детские поликлиники, на подобие того, как уже и теперь кое-где учреждены школьные зубные клиники, в которых школьные врачи постоянно и бесплатно лечат детей.

Школьные врачи — не начальство для учителя, они должны, наоборот, быть в товарищеских отношениях, т. е. находятся в зависимости друг от друга при работе. Школьные врачи не должны видеть свою главную задачу в канцелярской переписке, в подготовке годовых отчётов и статистике. Все это, правда, важно, но ещё важнее непосредственная задача школьного врача в деле школьной гигиены.

При каждом новом приеме детей в школу школьный врач обязан определить состояние здоровья школьных рекрутов. Если это требуется, ребёнок получает отсрочку на год. Затем необходимо отделить нормальных детей от ненормальных.

Нормальные и обычно здоровые дети поступают в обыкновенные школы. Добросовестная школьная гигиена при помощи школьного врача и учителя следит за тем, чтобы *школьные здания* удовлетворяли всем требованиям гигиены. Самый выбор места для постройки должен определяться гигиеническими соображениями; необходимо обратить внимание на возможно благоприятное расположение классов по отношению к странам света, на защиту от холодных

ветров и от других влияний погоды; следует избегать близости фабрик, так как при подобной близости неизбежны вечный шум, пыль и неприятный запах. При внутреннем устройстве школьных зданий должно считаться с принципами современной школьной гигиены по отношению к лестницам, коридорам, раздевальням, уборным, отоплению, освещению, вентиляции, партам, полам, количеству воздуха и проч. Необходимо ежедневно убирать и чистить школьные помещения; в определённые сроки, обычно раз в неделю, необходима так называемая основательная чистка.

Помимо учреждений, которые не служат специально для гигиенических целей, как-то: актовый зал, светлый рисовальный зал, помещение для пения, к современному школьному зданию принадлежат и некоторые важные учреждения старого и нового изобретения, непосредственно служащие интересам школьной гигиены. К более старым учреждениям, которые, впрочем, к сожалению, ещё далеко не везде введены, принадлежат просторный гимнастический зал и большой обсаженный деревьями школьный двор с площадкой для игр и с садом. Сюда надо прибавить целесообразно устроенные помещения для обучения физическому труду, к которым следует присоединить и школьную кухню, далее следуют столовые для завтрака и обеда и, наконец, помещения для умывания и души.

Эти требования кажутся сами собою понятными, тем более, что они в той или иной мере проведены уже в жизнь и дали хорошие результаты в целом ряде городов уже много лет тому назад. Но в несравненно большем числе школ не исполнены и самые необходимые требования школьной гигиены. Я бы мог развернуть здесь большую и мрачную картину школьных нужд Германии, в особенности остэльбской Пруссии, но воздержусь от этого, т. к. всякий рабочий, вспомнив своё собственное школьное прошлое, легко может представить себе, как велико несоответствие между тем, что есть, и тем, что должно быть.

И внутренние порядки школы должны считаться с требованиями здоровья. Расписание уроков должно сообразоваться не только с требованиями методики и школьной организации, но принимать во внимание также данные психологии и физиологии относительно влияния отдельных учебных предметов на дух и тело. Поэтому продолжительность учебного часа не должна быть всегда одинакова и прежде всего не должна быть чисто механически приравнена к продолжительности часа (60 минут). Учебные предметы надо соответственным образом чередовать так, чтобы тело и дух имели возможность поочередно отдыхать. Необходимо часто назначать перемены, и по возможности между каждыми двумя уроками. Никакие обязательные упражнения не должны занимать этих промежутков, детям должно быть предоставлено распоряжаться ими вполне свободно для непринуждённых игр.

Школьная гигиена установила также, что для здоровья детей так называемое нераздельное учебное время, т.-е. устранение послеобеденного ученья, полезнее, нежели старый метод утреннего и послеобеденного ученья. Но послеобеденные часы можно использовать для необязательных занятий гимнастикой

и игр, прогулок, купанья и плаванья летом, катанья на санках и коньках зимою, при участии учителей, при чём это время тоже относится к их обязательным часам или же отдельно оплачивается. Таким образом обезоруживается важное возражение, протестующее против неразделенного учебного времени по социальным соображениям; более тесное и непринуждённое общение между учителями и учениками на таких прогулках и играх может послужить лишь на пользу общей школьной задаче.

Вакации тоже являются требованием школьной гигиены. Более или менее продолжительный отдых от напряжённой школьной работы крайне необходим для полного освежения тела и духа. Социал-демократические школьные деятели должны поэтому добиваться, чтобы вакации для народных школ продолжались по крайней мере столько же времени, сколько в средних учебных заведениях. Необходимо также озаботиться, чтобы вакации пролетарских детей были настоящими вакациями. Теперь, к сожалению, довольно часто случается, что не только родители, но и дети облегчённо вздыхают, когда каникулы кончаются, т. к. во время вакаций дети завалены работою больше, чем во время ученья. Но если детей и не заставляют работать, всё же для большинства пролетарских детей каникулы почти не имеют значения, т. к. дети не освобождаются от тесноты и грязи и не получают лучшего или более обильного питания. Частным образом уже давно принимаются меры, чтобы посылать хоть часть пролетарских детей во время продолжительных летних каникул в *колонии*. Как ни ценны эти стремления, но они приносят пользу лишь очень незначительному числу детей; кроме того они не лишены характера благотворительности. Поэтому необходимо добиваться, чтобы государство или община заботились об отправке в деревню или в колонии всех детей, родители которых об этом просят, имея на то уважительные причины, или детей, которым это предписано школьными врачами по состоянию их здоровья.

Попечение о ненормальных детях.

К ненормальным детям я прежде всего причисляю тех детей, которые страдают лёгкими или тяжкими хроническими болезнями, как *малокровие*, *туберкулёз*, *искривление позвоночника*, *тугоухость*, *близорукость* и т. п.

По отношению к этим детям необходимо принять особые меры. Их следует или изолировать от здоровых детей, отправляя их на более или менее продолжительное время в особые санатории и школы, или же считаться с ними соответственным образом в пределах самой школы и класса.

Хорошее средство для укрепления слабых школьников нашли недавно в устройстве *лесных школ*. На вольном воздухе под лесными деревьями устанавливают простые столы, лавки, трапеции, и здесь происходят занятия. Дети получают также продовольствие. Результаты этого нововведения, наблюдаемые в отдельных городах, в особенности в Шарлоттенбурге, поразительно хороши-

Дети напaдались, здоровье их укреплялось, и после нескольких месяцев посещения лесной школы они увеличивали свой вес на $5^1/_2$ фунтов.

Более простыми средствами укрепления болезненных детей служат лечение молоко, ванна, отправка детей в морские курорты и лесные санатории; тугоухих и близоруких детей необходимо сажать в классе на подходящие места; искривление позвоночника надо лечить специальной ортопедической гимнастикой.

К ненормальным детям относятся также *слепые, глухонемые, малоодарённые, заики, эпилептики и калеки.*

Эти бедняги не могут учиться вместе с нормальными детьми, так как их воспитание и обучение требуют иных методов. Для обучения слепых и глухонемых необходимы особые школы. Для малоодарённых, которые распадаются на разные группы, начиная с малоспособных и кончая идиотами, необходимо организовать или отдельные классы или же целые школы в зависимости от размеров поселения и числа малоодарённых. Заики и шепелявые обычно нуждаются лишь во временном педагогическом курсе лечения и могут затем присоединиться к нормальным детям. Так же обстоит дело и с эпилептиками, за которыми впрочем необходимо постоянное и усиленное наблюдение. Калеки в умственном отношении обычно нормальны, но, принимая во внимание их возбуждающее сострадание физическое состояние, лучше отправлять их в специальные школы для калек.

Заброшенные и преступные дети обычно не страдают какими-либо дефектами в умственном отношении, наоборот, часто они отличаются блестящими способностями. Но они с малых лет росли в ужаснейших социальных условиях, родившись либо вне брака, либо от пьяниц, преступников, или были сиротами, или же попали в среду заброшенной и преступной молодежи благодаря небрежности или безграничной бедности и обнищанию своих родителей.

Заботу о воспитании этих несчастных детей государство берёт на себя. Детей можно помещать или в подходящих семьях или в воспитательных домах и в исправительных заведениях. К сожалению, эти учреждения в большинстве случаев совершенно не таковы, какими бы им следовало быть. В декабре 1910 г. вызвали общий ужас отчёты о судебном процессе, вскрывшем неописуемо жестокие приёмы, применявшиеся директором такого учреждения в Мильчине. Такие неподходящие воспитатели, подобно палачам, стараются направить порученную им молодежь «на путь истины» при помощи насилия и жестокости.

Блестящею противоположностью такому жестокому и неправильному методу является воспитательный дом «Урбан» в Целендорфе около Берлина, руководитель которого, пастор Плаг, умеет воспитать в порученных ему детях пригодных членов человеческого общества, — с любовью Песталоцци и большим педагогическим талантом — пользуясь высоким воспитательным значением труда и спокойно доверяя хорошим инстинктам детей. Он видит свою задачу не в том, чтобы «подвергать детей наказаниям и мерам насилия за их проступки

и почти всегда присущие им пороки, но стремится дать им то, чего они всего больше были лишены: солнечный свет юности, ребячества, которого у них до сих пор не было. Если это признано, то нужны будут не меры принуждения, но попечение, не страх, а отеческая любовь, чтобы отеческою любовью и удвоенными попечениями о физическом и духовном развитии пробудить в исправляемом ребёнке детскую доверчивость» (Коссан. «Воспитательный дом Урбан», Берлин, 1905 г., стр. 19).

Охрана детей.

Рождение крупной промышленности ознаменовывается, согласно Марксу, «великим Иродовым похищением детей». Где машина делает лишней силу мускулов, там изобретательный капиталист тотчас пытается заменить дорогую рабочую силу взрослого рабочего мужчины «рабочим без мускульной силы или с незрелым развитием тела, но с большей подвижностью членов. Поэтому первым словом капиталистического применения машинного производства является работа женщин и детей» (Маркс, «Капитал», т. I, стр. 358 сл.).

Ход развития в Германии был таков же, каким его рисуют для Англии Маркс и Энгельс. Антон в своей «Истории прусского фабричного законодательства» сообщает ужаснейшие подробности неописуемой эксплоатации детской рабочей силы немецким капиталом в первой половине 19-го столетия. Побудительной причиною такой бессердечной эксплоатации была только погоня за наживою, пламенное стремление повысить колоссальные доходы путём экономии на заработной плате, благодаря эксплоатации дешёвого детского труда. Этому пламенному стремлению капиталист жертвовал без колебания здоровьем и жизнерадостностью юных лет, а часто также и жизнью сотен тысяч пролетарских детей.

Много времени прошло прежде, чем тяжеловесная законодательная машина неохотно и с усилием сдвинулась с места, чтобы положить предел ужасным жестокостям капитала по отношению к детям. Но эти распоряжения были большею частью так нерешительны, что фабриканту не стоило особенных усилий обойти их всякий раз, как это ему было нужно. А если законодательные распоряжения неожиданно нарушали его милую забаву, то он в худшем случае совал высокомерно руку в карман и платил налагаемый на него незначительный штраф. Штраф этот был далеко не так высок, как его нажива, уже лежащая в его кармане, благодаря беззаконному пользованию детской рабочей силой.

Но неправильно говорить об этих вещах в прошедшем времени. Эти беззакония вовсе не принадлежат только истории и случались вовсе не только в те времена, когда не было закона об охране детского труда: нет, к сожалению, безобразная эксплоатация детской рабочей силы теперь, как и прежде, принадлежит к числу тех бессовестных прав господина, которые присвоили себе

капиталисты и помещики. Ещё и теперь миллионы пролетарских детей принуждены из года в год приносить в жертву своё и без того слабое здоровье, остатки жизнерадостности, слабый солнечный свет своего жалкого детского рая — в жертву погоне капитала за дешёвой рабочей силой.

Правда, с 1 января 1904 г. действует имперский закон об охране детей, обусловливающий скромный прогресс по сравнению с прошедшими годами и десятилетиями. Но в законе ещё очень много пробелов, и постановления его вряд ли охраняют хотя бы одну четверть всех занятых в промышленности детей. Так, все дети, занятые в сельском хозяйстве и в качестве прислуги исключаются из сферы влияния закона, а также все дети старше 13 лет, поскольку они более не посещают школы; но и для детей моложе 13 лет петли закона так широки, что бесчисленные группы занятых в промышленности детей проскальзывают сквозь них и остаются вне действия закона. Большим недостатком закона является то обстоятельство, что он различает собственных и чужих детей и поэтому предоставляет широкую возможность легко обойти постановления, относящиеся к работе чужих детей.

К этому надо прибавить незначительность штрафов, определяемых законом на случай нарушения его постановлений. Кроме того, мягкость применения закона государственными органами надзора более или менее уничтожает его действие. «Суды взяли бы на себя заслугу проведения в жизнь закона об охране детей, если бы они строже взыскивали за его нарушения. Слишком мягкое применение закона, практиковавшееся до сего времени, не помогает предупреждать злоупотребления» (Статист. Прилож. к «Педаг. Газ.» 1910 г., стр. 59). Наконец и незнакомство с законодательными постановлениями препятствует контролю над соблюдением их. Если бы все организованные рабочие и их жёны знали, какие виды детского труда запрещает закон, то они стали бы чаще, чем теперь, пользоваться случаем, чтобы принимать энергичные меры против явных его нарушений.

Как работодатели умеют обходить постановления закона, можно найти в отчётах промышленных инспекторов. Работодатели сокращают, правда, детский труд на своих собственных фабриках и в мастерских, но зато превращают его в кустарную работу, выдаваемую детям на дом. Вследствие этого дети не только работают ещё больше, чем у работодателя, но ещё и привлекают младших сестёр и братьев на помощь. Среди ткачей Качера, Леобшютца и окрестностей нередко работали дети моложе 10, а в виде единичных случаев даже моложе $6\frac{1}{2}$ лет, помогая вставлять прутья или мотать синель при выделке ковров, плюша, мерлушки. О подобной же эксплоатации детей говорят отчёты за 1906 г. из Баварии, Вюртемберга и Саксонии. Чиновники промышленного надзора бессильны что-либо предпринять в отношении этих обходов закона об охране детей, так как в большинстве случаев контроль невозможен. Отчасти и дети так выдрессированы, что тотчас делают вид, будто не работали, как только отворяется дверь. Об ином способе обхода закона сообщают чиновники надзора силезских пограничных округов. Там детей по-

сылают на работу через границу в Австрию. Во время летних каникул в одной только пограничной деревне 15 детей, в том числе 6 моложе 12 лет, были заняты на постройках в одном австрийском городе с раннего утра и до вечера в качестве подавальщиков.

Нет, конечно, необходимости оговариваться, что не бессердечность и не легкомыслие заставляют родителей-рабочих обрекать своих детей на капиталистическую эксплоатацию. Их принуждает к этому горькая нужда, полная невозможность прокормить семью на те немногочисленные гроши, которые зарабатывает отец и которые он даже не всегда зарабатывает, так как часто бывает безработица! «Выбрасывая всех членов рабочей семьи на рабочий рынок, машинное производство распределяет цену рабочей силы мужчины на всю его семью» (Маркс). Но тем не менее необходимо серьезно предостеречь родителей и советовать им при первой же возможности освободить детей от заработной эксплоатации. Все рабочие, в особенности все те, которые на более высоких постах действуют в интересах пролетариата, обязаны содействовать неуклонному соблюдению хотя бы тех скромных постановлений, какие содержит закон об охране детей.

Но не следует смешивать занятие ради заработка и эксплоатацию детей с привлечением детей к физическому труду из воспитательных соображений. Если пользование рабочей силою детей ради капиталистической наживы превращается в проклятие для детей и для рабочего класса вообще, так как благодаря этому разрушаются или по крайней мере сильно повреждаются самые лучшие человеческие способности, чувства и инстинкты ещё при самом расцвете их, то применение физического труда в рамках плана воспитания и исключительно для целей воспитательных является величайшим благодеянием для самих детей и для человечества вообще. Этот вопрос я рассмотрю подробнее в одном из следующих отделов.

Литература. D-r *R. Silberstein.* Das Schulkind. Berlin. 1905. Buchhandlung Vorwärts.—*Max. Quark.* Kommunale Schulpolitik. Berlin. 1906. Buchhandlung Vorwärts.—*Otto Rühle.* Kinder-Elend. Proletarische Gegenwartsbilder. München. Birk.—Dr. *H. Lindeman* und Dr. *A. Südekum.* Kommunales Jahrbuch. Jena. Gustav Fischer. Jahrgänge 1908, 1909, 1910.—*L. Bürgerstein.* Schulhygiene. B. G. Teubner. Leipzig. 1909.—*J. Petersen.* Die öffentliche Fürsorge für die hilfsbedürftige Jugend. B. G. Teubner. Leipzig. 1907.—*J. Petersen.* Die öffentliche Fürsorge für die sittlich gefährdete und die gewerblich tätige Jugend. B. G. Teubner. Leipzig. 1907. — *B. Maennel.* Vom Hilfsschulwesen. B. G. Teubner. Leipzig. 1905. — Dr. *N. Brückner.* Erziehung und Unterricht. Berlin. 1895. Siemenroth und Worms. — *B. Kossatz.* Das Erziehungsheim «Am Urban» in Zehlendorf bei Berlin. Berlin. Karl Heymanns Verlag. 1905.— *Käte Duncker.* Die Kinderarbeit und ihre Bekämpfung. Stuttgart. J. H. W. Dietz Nachfolger. 1906. — *Konrad Agahd.* Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder. Soennecken. Bonn und Berlin. 1897. — Kommunale

Praxis. Wochenschrift für Kommunalpolitik und Gemeindesocialismus. Berlin. Vorwärtsbuchhandlung. — Padagogische Zeitung. — Die deutsche Schule. 1 bis 14 Jahrgang.

Внутренняя организация школы.

В этом отделе я объединяю всё, что относится ко внутренней организации школы в целом, к *цели воспитания и учебных методов*, к *педагогической теории и практике*, к *школьной дисциплине и школьной организации* в более узком, техническом, смысле слова и к *учебному плану*.

Каждая из этих областей, взятая в отдельности, столь же обширна, сколь и важна; для каждой существует почти необозримая специальная литература, вряд ли найдётся какой-нибудь хотя бы и очень специальный вопрос преподавания, относительно которого вообще очень охотно пишущие педагоги не изложили своего подробного и обоснованного мнения в толстых или тоненьких книжках.

Тем не менее, я позволю себе, ради цели, которую преследует моя книга, кратко и одновременно рассмотреть все эти вопросы. Политическая партия не есть учёный ареопаг, обязанный выносить по большинству голосов суждения о предметах научного исследования и практики; социал-демократия не присваивает себе права предписывать теории и методы научным исследователям и практикам-специалистам, в нашем случае — педагогам и учителям.

То, что относится к социал-демократии, как к политической партии, не относится к социализму, как к науке. Научный социализм имеет право и даже обязанность вступить со своими принципами и методами работы в область наук, а также и специальных наук, и добиваться там признания. С точки зрения социалистической теории многие научные стремления, многие специальные исследования получают совершенно иное освещение, по сравнению с принятым; многие области научного изучения и исследования теряют своё значение, зато другие чрезвычайно выдвигаются; открываются совершенно новые области для научной работы. Также многие научные методы работы видоизменяются при свете социалистического мировоззрения, являясь частью более, частью менее ценными, чем в настоящее время.

По отношению к педагогической науке это значит, что исследователи, прошедшие хорошую социалистическую школу, должны точно испытать как педагогическую теорию, так и тысячи отдельных вопросов дидактики, методики, организации, и оставить изо всего лишь самое лучшее. У них нет священного благоговения перед традиционными авторитетами, свойственного буржуазной науке; они оставляют лишь то, что удовлетворяет требованиям социалистического мировоззрения, и путём положительной работы вносят в науку то новое, чего она ещё не выработала и не могла выработать в отношении воспитания и образования молодого поколения социалистически организованного общества.

Так намечается путь, на который с успехом могут вступить совре-

меновые педагоги-социалисты. Можно уже сейчас отметить некоторые благие начинания в этом направлении. Так, «Социальная педагогика» Пауля Наторпа является симпатичною и серьёзною попыткою высвободить педагогическую теорию из объятий индивидуалистического мировоззрения и обосновать её социалистически. Бергеман в своём объёмистом труде «Социальная педагогика» делает тоже подобную попытку. Стремление превратить нашу современную одностороннюю школу, ограничивающуюся одним теоретическим обучением, в школу действия, работы—направлены к той же цели. Интересные попытки противопоставить современной школьной организации и школьному методу убедительный пример в виде сельских домов воспитания являются подготовительными работами для будущего социалистического воспитания, хотя инициаторы этих попыток могли и не иметь такого намерения.

Но разъяснять отношение научного социализма к проблемам педагогической теории и практики не относится к задаче этой книги; задачу эту мы видим в обосновании отношения социал-демократии, как борющейся политической партии, к непосредственным и практическим задачам школьной реформы. Это определенное ограничение не только позволяет мне, но даже обязывает меня затронуть обширное поле внутренних школьных распорядков с его бесчисленными деталями лишь постольку, поскольку этого требует политический интерес социал-демократии.

Теория и практика.

Социал-демократия, как никакая другая политическая партия, ценит высокое значение солидно обоснованной теории для практической работы; в такой же степени считается она с необходимостью практики для укрепления и дальнейшего развития теории.

То, что она признает полезным для себя и для политической борьбы, она предоставляет и другим. Поэтому она высоко ценит значение педагогической теории для всей обширной области воспитания и обучения; настолько высоко, что требует организации всего внутреннего распорядка школы согласно принципам и требованиям научной педагогики. Это требование является в то же время протестом против современного положения вещей, т. к. при организации современных школьных порядков даёт тон не педагогическая наука, но враждебные школе и науке авторитеты, в особенности же церковь и государственная бюрократия. Социал-демократия желает исключить эти непедагогические факторы из внутренней организации школы: педагогическая наука должна принять на себя руководство над потребностями практики.

Но принципы педагогики изменчивы, они, как и всё остальное, зависят от культурного процесса вообще и от развития наук в частности. То, что сегодня хорошо, завтра может оказаться уже негодным. Педагогическая теория не должна отставать от развития наук, она не должна терять связи с ними, чтобы тем охранить себя от застоя и шаблона.

Социал-демократия готова поддерживать и поощрять науку о воспитании везде, где ей представится случай. В настоящее время центром научного исследования являются университеты. Но социал-демократия знает, что и вне университетской жизни ведутся усердные занятия и исследования и что как раз среди учителей имеется много неудовлетворённой жажды свободного научного исследования. Поэтому если в империи, государстве или общине социал-демократам представится случай поддержать педагогическое исследование ассигнованием денежных средств, то они охотно им воспользуются.

Правда, социал-демократия связывает известными условиями свою готовность поддерживать научные труды. Она требует, чтобы цель, для которой испрашивается поддержка, лежала на пути к прогрессу, т. е. шла навстречу интересам культурного развития. Рабочий класс так долго и так тяжко страдал от гнёта реакционных сил и так ярко испытал горькие последствия реакционного направления, что он не станет способствовать увеличению гнёта и поощрению регресса. Но, к счастью, каждое истинное научное стремление в конце концов всё-таки идёт на пользу рабочему классу и помогает ему в его борьбе за свободу, так что и в поддержке научных стремлений социал-демократия издавна проявляла бóльшую щедрость, чем какая-либо иная партия.

В науке, а также и в педагогике, часто несколько течений борются между собою. Социал-демократия обычно не вмешивается в частный спор специалистов, но она требует для борющихся партий полной свободы мнений, и в особенности охотно вступается она за смелых защитников новых взглядов. Социал-демократия охотно предоставит необходимые средства для научных исследований, связанных с дорого-стоящими опытами и аппаратами, как, напр., это имеет место в экспериментальной психологии.

Дальнейшим условием, при котором социал-демократия готова оказывать желаемую от неё поддержку научного педагогического исследования, является требование, чтобы результаты теории не замыкались в толстых книгах и не вели мирной жизни в специальной литературе учёных, но служили бы интересам *практики* педагогической жизни, а именно: шли на пользу *всем детям*. Ведь в настоящее время очень часто случается, что в педагогической науке по поводу известных вопросов и принципов давно уже господствует полное согласие, проведение же этих принципов в жизнь — в качестве примера достаточно привести хотя бы вопрос о численности класса — ещё далеко от осуществления или в школьной жизни вообще или, во всяком случае, в народной школе.

Но не всегда знаменосцем прогресса является теория, — очень часто практика устремляется вперёд, указывая путь. Способные практики, люди с широкими горизонтами и сильною волею, пытаются осуществить на деле признанные ими необходимыми требования и реформы.

Конечно, нельзя всякой сильной личности предоставить в школьной жизни полную свободу действий, т. к. от этого легко могут пострадать дети, а в конечном счёте и общество. Но правильная организация школьного дела должна обеспечить возможность установить пригодность и целесообразность

хороших идей пионеров педагогики. Этой цели служат *опытные школы* и *опытные классы*. Если благожелательно настроенные и прогрессивные специалисты и исследовали какую-либо новую идею и нашли её достойною испытания, то необходимо обеспечить возможность для исследования этой идеи на практике. Социал-демократия не станет, как это делает современное правительство, выбрасывать на улицу педагогов с большой инициативой, людей, сильно любящих детей и своё дело, потому только, что их метод отступает от обычных методов; но она с готовностью предоставит их научной и практической энергии подходящее поле деятельности и использует их таким образом для общества и прогресса.

А что в опытных школах и классах не происходит ничего неправильного, за это — помимо священного пыла воодушевлённого новатора — ручается прежде всего общественный контроль, которому подчинено всё школьное дело. Мы ожидаем, что демократически и социалистически организованное общество будет несравненно сильнее и непосредственнее интересоваться общественным делом воспитания, нежели современное буржуазное общество. И общественное мнение будет обращать особенное внимание на искание новых и лучших путей к общему благу.

К опытным школам в настоящее время надо причислить уже упомянутые *сельские воспитательные дома*, а также *организации домашних учителей* (Hauslehrerbestrebungen) Бертольда Отто и другие воспитательные учреждения прогрессивного и свободного характера. Из сельских воспитательных домов в особенности надо отметить, как первый в своём роде, дом доктора Литца, который умно и осмотрительно пытается осуществить мысль Гёте о «педагогической провинции», развитую им в «Годах странствования Вильгельма Мейстера». Литц в основание своего воспитательного плана уже почти целиком положил труд; далее он стремится сделать из воспитанников своего института самостоятельных, свободных от предрассудков, вполне развитых духовно и физически, здоровых членов общества. К сожалению, этой отличной системой воспитания в настоящее время пользуются лишь немногие дети состоятельных родителей.

Необходимо поставить себе целью поддерживать общественными средствами также и подобные полезные стремления единичных людей и использовать их таким образом для нужд всего общества или хотя бы по возможности более широких слоёв.

Школьная дисциплина.

В современном воспитании, домашнем и общественном, ещё до сих пор, к сожалению, господствует палка, как ultima ratio, как последнее средство. Даже такой прогрессивный педагог, как страсбургский университетский профессор Циглер, не останавливается даже перед передержкою Шиллера и рекомендует *руку* в качестве «последнего средства, если другие средства уже не действуют». В качестве школьного советника он, правда, колотушки запретил

бы, но в качестве учителя в унтер-терции (наш 4 класс) или народной школе он бы в крайнем случае прибегнул к палке.

Понятно, что современный общественный порядок не желает расстаться с палкою. Пока привилегированный класс присваивает себе право заставлять остальных людей работать для него, он будет искать и охранительных средств, при помощи которых он мог бы оберегать свои привилегии и приводить к подчинению эксплоатируемых, когда они восстают. Сила применяет насилие, чтобы добиваться почтения и воспитать в угнетённых покорность и послушание. Общество, признающее господина и раба, не может расстаться с рабскими средствами.

При социалистическом общественном строе не будет классов, а следовательно не будет господ и рабов; этот строй признаёт лишь равных и свободных. Это, правда, не исключает существования руководителей и подчинённых в рамках хозяйственной и общественной организации. Но это различие имеет лишь техническое значение, оно не представляет собою различия достоинства; кроме того превосходство одного над другим продолжается лишь, пока свободный выбор народа даёт на то право. Но подчинение свободно избранному руководителю и законам, изданным самими же членами общества, никогда не может быть унизительным, никогда не требует рабского послушания, никогда не предъявляет несправедливых требований к личной чести, свободолюбивым чувствам и характеру отдельного лица. Поэтому грубые меры насилия невозможны при свободных и равных отношениях объединённых в социалистическое общество товарищей. В воспитательном плане социалистического будущего не будет также места жестоким средствам воздействия и насилию, а палка будет демонстрироваться в этнографическом музее как символ позора прошедших времён.

Но воспитание не будет всё же носить характера изнеженности, распущенности, баловства. Люди, воспитанные в таком духе, не удовлетворили бы требованиям независимого от какой бы то ни было внешней силы общества свободных рабочих; предпосылкою существования демократически организованного общественного строя являются сильные, энергичные натуры, соединяющие в себе большую инициативу с охотно проявляемой дисциплиною и добровольным, но безусловным подчинением законам, ими самими изданным. Мы, согласно с Дистервегом, стремимся к тому, чтобы «воспитать свободное подчинение разуму, который сперва объективно олицетворяется для ребёнка в воспитателях, а затем подчинение собственному разуму. Чем свободнее учреждения народа, тем строже должно быть воспитание. Это один из моих основных принципов воспитания... Я требую воспитания в мальчиках и юношах тех качеств, которые в лучшие времена старых и новых республик были свойственны лучшим и наиболее выдающимся людям, качеств, которые дают силу для радостной жизни, полной усилий и борьбы на общее благо. Я спрашиваю каждого, кто желает таких людей, создаются ли они снисходительностью и мягкостью или же строгою дисциплиною и порядком, распущен-

ностью и развязностью или же борьбою против всякого рода слабости и своевольства?» (Дистервег. «Путеводитель». стр. 146.)

Эти замечания Дистервега вызваны были сочинением Михаила Лепелетье «План национального воспитания, прочитанный и обсуждённый в Конвенте 13 июля 1793 г.», попавшимся Дистервегу в руки во время его занятия вопросом о значении послушания в воспитании; он нашёл в вышеназванном труде близкие ему взгляды о значении упорядоченного, строгого воспитания в противоположность анархистской беспорядочности и расслабленности. Лепелетье говорит: «Нет ничего более вредного для юношества, чем то мягкое настроение, которое считает каждую шалость незначительной, каждый проступок неважным; нет ничего более негуманного, чем гуманность, которая пытается справиться с упорством — приветливостью, с распущенностью — терпением и снисходительностью; большинство погибших впоследствии юношей были испорчены изнеженностью такого воспитания... Упорядочить свою жизнь, подчиняться ярму точной дисциплины — вот те две привычки, которые имеют самое высокое значение для счастья нашей социальной жизни. Но приобрести их можно только в детстве; укреплённые же с этого возраста, они становятся второю натурою человека».

Это замечательные слова, особенно в устах тех, кто стремится к свободной организации общества, основанной на самоуправлении, сотрудничестве и разделении ответственности каждым отдельным членом. Такая организация предполагает охотное и добровольное подчинение индивидуума, способность отодвигать на задний план свои личные наклонности и желания, как только этого потребуют общее благо и необходимость; наоборот, недовольный, ворчливый протест против каждого, хотя бы и необходимейшего принуждения, обусловленного общностью интересов, является опасным врагом самоуправления и самодержавия народа.

Но строгая, энергическая дисциплина в воспитании вовсе не означает насилия над ребёнком, не равнозначна грубости, принуждённости и неприветливости в отношениях к детям; физическое наказание никоим образом не может совмещаться с такой дисциплиною. Жестокое физическое принуждение роняет достоинство как того, кто его применяет, так и того, к кому его применяют; оно ведёт к огрубению тех и других и не достигает цели, которой оно должно было служить. Для чутких детей с развитым чувством человеческого достоинства физическое наказание равносильно несмываемому позору, которого они не забудут всю жизнь. Кто же не чувствует унижения, связанного с физическим наказанием, на того оно и не окажет благодетельного влияния, какое имеется в виду.

Выдающиеся педагоги поэтому уже издавна отвергали физическое наказание или же — самое большее — допускали его в качестве очень сомнительного средства и для исключительных случаев. Руссо, Монтань, Шлейермахер, Циллер отвергают его совершенно, Локк, Песталоцци, Гербарт и Натор допускают его лишь как очень редкую необходимость, которая для наказующего воспитателя должна быть ещё более тяжёлой, нежели для наказуемого ребёнка.

Наторп, обосновавший свою точку зрения в статье, напечатанной в «Немецкой Школе» (за 1897 г.), допускает в качестве оправдания для применения физического наказания лишь любовь, принуждающую воспитателя к этому грубому средству, но и освящающую его. Когда ребёнок в самом ударе чувствует руководящую им любовь, его страх перед физическою болью превращается в более благородный страх потерять любовь отца, воспитателя и стыд от испытанного унижения—в жгучий стыд, что он заставил любящего воспитателя подвергнуть позору любимого ребёнка. И только одна любовь сможет победить охлаждение и отчуждение, которые неизбежно вызываются между воспитателем и воспитанником в случае причинения физической и душевной боли.

Можно спокойно закрыть лазейку, которую Наторп оставляет ещё для физического наказания, т. к. в тех редких случаях, которые относятся к исключениям, как раз и можно отказаться от физического наказания. В большинстве случаев не любовь суёт палку в руку бьющего воспитателя, а его недостаточное самообладание, вспыльчивость, гнев, злоба, вызванные во многих случаях совершенно посторонними причинами, а вовсе не случайным проступком ребёнка.

Во всяком случае, исключение Наторпа относится только к семье, а не к школе, т. к. в школе, в особенности в современной школе, совершенно немыслим случай, когда настоящая действительная любовь к ребёнку заставляла бы учителя взяться за палку. Поэтому для школы необходимо требовать безусловной отмены физического наказания как средства школьной дисциплины. К сожалению, это требование приходится пока выставлять во всех государствах Германии, т. к. запрещение физического наказания ещё нигде не установлено. В 1899 г. прусский министр культа Боссе пытался своим распоряжением затруднить и сократить применение физического наказания. Но это распоряжение недолго оставалось в силе. Особенно энергично протестовали против него учителя: они даже вменили в особую заслугу преемнику Боссе, реакционеру Штудту, отмену этого распоряжения, последовавшую уже в 1900 г.

Безусловной свободы применения физического наказания, правда, к счастью, нет больше в школах. Даже министр культа Штудт внушал лицам, которым поручались надзор и руководство в школах, «чтобы они всегда следили за *умеренным* и строго придерживающимся законных границ применением права учителей подвергать детей физическим наказаниям, права, предоставленного лишь для исключительных случаев; чтобы они не допускали злоупотреблений упомянутым правом и предупреждали недостаточно обоснованное или неумеренное его применение, давая молодым учителям надлежащее руководство и наставление». Рабочим всё же полезно знать, что, при жалобе на учителей, злоупотребляющих физическими наказаниями, они могут сослаться на распоряжение прусского министра культа, хотя, впрочем, это распоряжение в деталях допускает самые произвольные толкования.

Учителя оскорбляются, когда их называют педагогами-драчунами, как это часто случается, и когда на них возлагают коллективную ответственность

за жестокость их отдельных товарищей. Надо согласиться с учителями, что они держатся за право физического наказания не из любви к искусству, и что они могут сослаться на смягчающие вину обстоятельства. «Педагогическая Газета», разбирая распоряжение Босс о физических наказаниях, писала: «Переполненные классы, плохие учебные пособия, недостаточные помещения, перегрузка учительских сил, неблагоприятное время для занятий (слишком ранние часы), усталость детей от работы для заработка и присутствие единичных ненормальных детей (нравственно испорченных, полуидиотов, глухонемых)—вот те внешние моменты, которые могут настолько затруднить дело воспитания, что только палка сможет поддерживать ход машины» (1899 г., стр. 418). Правда, эти обстоятельства ещё не оправдывают физического наказания — тем более, что многие учителя обходятся без него; но нельзя оспаривать, что «Педагогическая Газета» перечисляет целый ряд важных обстоятельств, которые, оправдывая того или иного отдельного учителя, применяющего физическое воздействие, являются тем более серьёзным обвинением против современной школьной системы. Если и для народных школ будут созданы те внешние условия для правильного течения занятий, какие в большинстве случаев имеются налицо в средней школе, то педагогически более слабые учителя потеряют всякое оправдание для применения физического наказания.

Не могу не отметить ещё одного обстоятельства в оправдание педагогов, применяющих колотушки, тем более, что в этом отношении каждый рабочий и каждая работница имеют возможность улучшить дело, поскольку это касается их самих: физическое наказание должно быть уничтожено также и в пролетарской семье. Теперь учитель может сослаться на то, что и родители бьют своих детей, т. что дети привыкли лишь в серьёзной порции колотушек видеть истинное завершение плохого поступка.

Опровергнуть это возражение невозможно. Тот, кто требует устранения колотушек в школе, не должен быть сам педагогом-драчуном. Чем заботливее родители охраняют чувство чести в ребёнке с самых ранних лет, чем больше они остерегаются притуплять тонкие движения детской души грубыми средствами, пощёчинами и палкой, тем меньше поводов даст ребёнок в школе учителю взяться за палку. Если же учитель тем не менее ударит воспитанного таким образом ребёнка, то последний так сильно реагирует на причинённый ему позор, что сам обратится к отцу за защитой. Отец же имеет твёрдую почву под ногами, привлекая дерущегося учителя к ответственности.

Расчленение школьного организма.

Систему расчленения всего школьного дела от детского сада до университета я уже изложил в главе об единой школе. В первую голову я рассматривал социальные соображения и соображения школьной политики. В этой новой главе пойдёт речь лишь о расчленении каждого отдельного школьного организма; здесь решающее значение имеют местные и педагогические факторы.

Местные условия играют роль постольку, поскольку невозможно предписать одинаковую форму и одинаковое расчленение школьного организма для всех мест, независимо от величины поселения и от числа учеников. Если в каком-либо поселении имеется лишь 10 школьнообязанных детей, то для этих нескольких детей невозможно устраивать 8-классную школу. Но в вопросе об организации ступеней каждой отдельной школы необходимо считаться и с педагогическими соображениями, так как часто внешнее разделение детей по возрасту совершенно не считается с многообразием типов детей, с их наклонностями и способностями.

К сожалению, при современном положении школьного дела главную роль в организации школы играют не местные условия и не педагогические соображения, а исключительно мотивы финансового характера. Так как сильно расчленённые школьные организмы дороже мало расчленённых или вовсе не расчленённых, то развитие школ всячески тормозится и ограничивается, и школьные организмы задерживаются в состоянии неуклюжей тяжеловесности. Приблизительно 26,000 из круглого числа 38,000 прусских школ являются школьными организмами самого примитивного, неразвитого рода: одноклассные, двухсменные и иные двухклассные школы, и в таких школах обучается 1,8 миллиона школьников, почти одна треть всех школьников: приблизительно 4 миллиона посещают школы с 3—7 классами, т.-е. более или менее развитые школьные организмы, и только немного более 400,000 детей в 544 школах пользуются преимуществом обучения в вполне развитых восьмиклассных школах.

Такая враждебная принципам воспитания отсталость не оправдывается теми местными затруднениями, о которых я упоминал. Если при наличности 10—20 детей нельзя устроить восьмиклассную школу, то можно устроить многоклассную, по крайней мере трёхклассную, разделив детей на 3 больших отделения и распределив их в отдельных классах с особым учителем в каждом классе. Если таким образом создадутся классы с 5—10 учениками, то это в педагогическом отношении не беда. Во всяком случае это было бы значительно лучше, чем создавать, — как это делается теперь, — такие маленькие классы не из педагогических, а из совершенно чуждых школе вероисповедных соображений.

К сожалению, господствующие силы в современном государстве столь далеки от педагогических соображений, что они с насмешкою отвергнут наш проект. В организационном строении современной народной школы главную роль играют совершенно иные соображения, нежели те, которые подсказывает педагогика и стремление к основательной постановке народного образования. «Нормальными народными школами в Пруссии, согласно общим постановлениям 15-го октября 1872 г., считаются «многоклассная народная школа, школа с двумя учителями и школа с одним учителем, которая является или одноклассной народной школой или двухсменной школой». Общие постановления тщательно избегают «определения максимальных цифр: они употребляют неопределённое выражение «многоклассная народная школа», которое в другом месте (§ 5) превращается в

«школы с 3-мя и более классами». В одноклассной школе «один общий учитель обучает детей всякого возраста в одном и том же классе. *Число детей не должно превышать восьмидесяти.* Следовательно, один единственный учитель должен обучать до 80 детей всех возрастов, и подобная школа считается в Пруссии «нормальной». Но самым чудовищным является тот позорный факт, что в бесчисленных одноклассных школах один учитель обязан обучать много больше 80 детей» (см. цифры на стр. 22).

Если бы даже не было иных многочисленных недостатков в одноклассной и двухсменной школе, то одно уже отсутствие расчленения, тяжеловесность и грубое равнодушие, с которыми эта школа запихивает в одно помещение детей всякого возраста, всяких степеней интеллигентности и знаний,— это одно должно бы было являться столь тяжёлым нарушением элементарнейших требований педагогики, что о подобной школе в культурном государстве не могло бы быть и речи.

В деревне господствуют обычно самые ретроградные элементы, в частности, в Пруссии—враждебное демократии и образованию юнкерство. И если эти господа самым невероятным образом тормозят народную школу, то это понятно,— ибо они в равной мере заинтересованы в своих доходах и в невежестве деревенских детей. Но и в так называемых просвещённых городах постановка школьного дела совершенно неудовлетворительна, как это ясно и доказывают сообщённые цифры. Стремление не тратить лишнего гроша на народную школу здесь стремятся замаскировать педагогическими соображениями; для того, чтобы защитить мало расчленённые школьные организмы и затормозить развитие школ в восьмиклассную систему, ссылаются на умерших педагогов, напр., на Дёрпфельда, который отстаивал четырёхклассную школу. Но, помимо того, что Дёрпфельд, в 1877 году, высказывался при совершенно иных обстоятельствах, его доводы вообще не выдерживают критики. Пятиклассные и многоклассные школы больших городов в его глазах были «самонетворённые школьные чудовища, педагогические казармы, фабрики для образования, о которых можно только спросить: зачем вы преграждаете путь другим?» (Цитировано в «Немецкой Школе» XI, стр. 629.)

Нет никакой необходимости видеть идеал в современной гигантской школе; но пока что при условиях большого города крупный школьный организм соответствует поступательному развитию. Вообще же величина школьного здания не имеет ничего общего с внутренним расчленением школы. Совершенно независимо от того, насколько велико или мало школьное здание, во всяком случае нужно считаться с ближайшим и естественным разделением учащихся по возрасту. Защищая восьмиклассную систему, я примыкаю к соображениям, которые уже в течение многих лет отстаивает шёнебергский учитель Э. Шварц, собравший (в своей книге «Организация и результаты обучения в городских народных школах в Германии» и в ряде статей в «Пед. Газ.») неоспоримый статистический материал.

«Наше распределение школьного времени», говорит Шварц («Пед. Газ.»

1911 г., стр. 27), «обусловливает ежегодный прием детей. С каждым новым приёмом поступает новое поколение школьников, стоящее на более низкой ступени образования, нежели предыдущее. Отсюда следует, что 8-ми годам соответствует восьмистепенная школьная система. Когда Дерпфельд в свое время отдавал преимущество четырёхстепенной системе, он соединял на одной ступени два различных класса, которые попеременно имели устный и письменный урок. По нашим теперешним понятиям это означало бы неполное использование учебного времени. Использовать учебное время в полной мере можно лишь тогда, когда каждое школьное поколение образует особую ступень. Действительно, при такой организации большая часть каждого поколения остаётся вместе и доходит до старшего класса. Иначе обстоит дело при малостепенных системах. Тут в старшем классе обычно представлены 2, 3 и более школьных поколения. Благодаря этому, в малостепенных школах до старших классов доходит лишь ограниченное и значительно меньше число из отдельных приёмов, чем в школах многостепенных, так как три поколения, находящиеся в старшем классе, производят давление на младшие. Вследствие этого на отдельных ступенях принуждены оставаться на второй год и такие ученики, которые могли бы быть переведены на следующую ступень. Такое положение нельзя назвать нормальным, его можно считать лишь вынужденно допустимым. В силу приведенных причин надо отвергнуть малостепенные системы для всех тех поселений, где есть достаточное количество учеников; там право на существование имеет лишь школьная система, предусматривающая для каждого школьного поколения особый класс».

Социал-демократические школьные политики должны отстаивать восьмистепенную школьную систему для организации народной школы уже по тому важному соображению, что каждая низшая форма организации затрудняет переход из народной школы в среднюю. Непосредственный переход для детей, желающих перейти в среднее учебное заведение, может быть ещё облегчён особыми переходными классами.

Этой цели—до известной степени—служит так называемая «Мангеймская школьная система», исходящая из принципа, что следует группировать детей по степени их одарённости в особые поощрительные классы. Но эта система вызывает серьёзные возражения: она считается чересчур односторонне с интеллектуальной одарённостью, и поэтому распределение детей часто является и личной и педагогической несправедливостью.

С вопросом об организации отдельной школы тесно связан вопрос об организации отдельного класса, и прежде всего вопрос о *численности класса*. В педагогике теперь установилось мнение, что число учащихся в классе не должно превышать 30. Лишь при такой умеренной численности класса учитель может успешно выполнять свою задачу, только тогда у него есть время и возможность считаться с индивидуальностью каждого отдельного ученика. Я считаю цифру 30 скорее чересчур высокою, нежели чересчур низкою, так как при таком большом количестве детей задача учителя достаточно трудна,

поскольку от него требуют, чтобы он был не бездушным педагогом-ремесленником, но воодушевляющей и воодушевлённой творческою личностью, истинным воспитателем, умеющим создать тесные, дружеские отношения по возможности с каждым доверенным ему ребёнком.

Я уже выше показал многочисленными примерами, как пренебрегают, и в городе, и в деревне, педагогическим требованием малочисленности классов. Но не могу не обратить внимания читателя на статистическое обозрение постановки школьного дела в 55 городах Германии, опубликованное в «Школьно-статистических листках» (1911 г., стр. 6 сл.). Опять-таки на основании новейшего материала можно вывести, что народная школа и в этом отношении находится в очень невыгодных условиях по сравнению со среднею школою. «Самые многочисленные классы имеются в школах в Гельзенкирхене—63,1 ученика, и в Бохуме—60,7; дальше идут 6 городов с 55—60 учениками на один класс, 13 городов с 50—55, 20 городов с 45—50, 10 городов с 40—45, и наконец Плауэн имеет 39,3, Лейпциг и Любек в среднем 37 учеников на класс, т.-е. наиболее благоприятные цифры. Между тем, наименее благоприятные цифры численности класса в средней школе равны в среднем 34,2 учеников на класс; следовательно, они на 2,7 ниже, чем самые благоприятные цифры народной школы, а в большинстве случаев данные для средней школы выражаются ещё более низкими цифрами». Такое применение двух различных масштабов, конечно, вполне соответствует классовому характеру всего современного школьного дела. На Кёнигсбергском учительском съезде в мае 1904 г. гессенский школьный советник Шерер рассказывал, что ему путём долгих усилий удалось уменьшить численность классов народной школы в Вормсе, где он тогда служил. Тогда в собрании городской думы выступил один учитель гимназии и заявил, что «народная школа обходится чудовищно дорого и что необходимо вести дело более экономно». Он требовал, чтобы в каждом классе было не менее 62 и не более 80 учеников. Так как хозяйственные условия не были особенно благоприятны, то его слова встретили сочувствие и были приведены в исполнение. В то же время нашли справедливым *разделить на два классы приготовительной школы, имеющие 60 учеников.*

С организацией класса связан также вопрос о том, какой системе следует отдать предпочтение—*классного или предметного преподавания*; следует ли ежегодно *сменять учителей*, или же более целесообразно — *поручать класс одному и тому же учителю*. Педагогически невыгодно менять учителей ежегодно, так как они не смогут тогда достаточно сблизиться с учениками; также невыгодно, если предметная система преподавания начинается уже с низшей или средней ступени. Но было бы также нецелесообразно, если бы один и тот же учитель вёл учеников все 8 лет, так как неизбежная односторонность учителя повредила бы ученикам; также в большинстве случаев не рекомендуется, чтобы один учитель преподавал все предметы, так как для этого были бы необходимы учителя с такими разнообразными талантами и способностями, каких теперь и вообще едва ли можно найти, да и при самой лучшей

подготовке учителей они будут встречаться крайне редко, вследствие разнообразия человеческой природы. Поэтому рекомендуется предоставлять одному и тому же учителю класс на несколько лет (3—4 года); на высшей же ступени допускать и предметных учителей.

Учебный план.

Если школьная организация делит всех детей по их возрасту на отделения или классы, то учебный план расчленяет весь учебный материал на части и группы, соответствующие отделениям и классам.

Учебный материал не есть нечто постоянное и неподвижное, он зависит от потребностей класса, определяющих дух и содержание школьного дела. Т. к. современное деление на классы создало совершенно различные школьные организмы для господствующего общества и для рабочего класса, то и учебный план средней школы настолько же отличается от учебного плана народной, насколько расходятся организации обоих родов школы. Средняя школа «должна следовать за изменением, происходящим в духовной жизни народов, она должна изменить свой учебный план, если он не стоит больше в достаточной связи с изменёнными требованиями времени по отношению к среднему уровню общего образования» (Ретвиш, «Школьное дело в Германской империи», том II, стр. 40). Поэтому-то учебный материал и план средней школы за последние десятилетия постоянно изменялись. До 1882 г. применялись учебные планы, составленные в 1856 г., но уже в 1890 г. они снова были модернизированы по инициативе германского императора. «Всюду было уменьшено число часов для древних языков, в особенности за счёт латинского, и увеличивалось число часов для немецкого. Введение в духовную жизнь иноземных народов путём чтения их писателей считается главною задачею преподавания иностранных языков. Выработка вкуса и характера и душевное развитие должны иметь не меньшее значение, нежели развитие ума» (Ретвиш, там же, стр. 45). А в 1900 г. была уже новая конференция, на которой реформа средней школы пока что приняла законченную форму.

Над народной школою господствующие классы общества гораздо меньше ломали себе голову. Для неё имеют ещё силу старые постановления и распоряжения, которые отчасти изданы уже больше, чем 60 лет тому назад. В Пруссии действуют ещё общие постановления 1872 г., определяющие в § 13 следующие предметы для народной школы: «Закон Божий, немецкий язык (речь, чтение, письмо), арифметика вместе с элементами геометрии, рисование, история, география, естественная история, пение, и для мальчиков — гимнастика, а для девочек — женские рукоделия».

Вот она — эта скудная, непривлекательная пища, приготовленная для детей народа. Если бы всё зависело лишь от одних господствующих теперь партий, то они ещё усилили бы самую непривлекательную и ненужную часть этой духовной пищи — преподавание Закона Божия за счёт более здоровой. Это стрем

ление, достойное рыцарей и святых, ясно проявил принятый в Пруссии несколько лет тому назад закон о содержании школ. И только большое моральное влияние, которое повышение рабочего класса оказывает на общее развитие культуры, может объяснить, почему всё-таки то здесь, то там, в особенности же в больших городах, замечается постепенный прогресс в учебных целях, материалах и планах народной школы. Необходимо, впрочем, признать, что учительство и педагогика народной школы издавна проявляли сильное стремление вперёд. Но учительский либерализм до тех пор проповедывал перед глухой аудиторией, пока у самого народа не явилось довольно силы и классового самосознания, чтобы собственноручно ковать свою судьбу.

Современный учебный план народной школы считается с потребностями буржуазного общества. На первом месте среди других предметов стоит Закон Божий и не только по порядку, но и по всеобщей оценке и по числу часов. Господствующее общество желает «сохранить народу религию», т. к. легче управлять и эксплоатировать народ, воспитанный в покорности и страхе Божием, нежели свободный и самоуверенный рабочий класс. Чтение, в период возникновения народной школы, служило лишь поддержкой в преподавании Закона Божия. Но ещё и до настоящего времени преподавание немецкого языка не может добиться, чтобы ученики народной школы правильно владели своим родным языком. Особенные надежды с точки зрения возможности эксплоатации рабочих возлагала жадная до наживы буржуазия семидесятых годов прошлого столетия на преподавание начатков рисования, арифметики и геометрии. Даже преподавание гимнастики казалось полезным из экономических соображений: при недостаточности предохранительных мер на фабрике некоторая ловкость быть может, спасала бы рабочих от несчастных случаев!

Вообще весь учебный план народной школы при ближайшем рассмотрении является ничем иным, как неудачным и жалким подражанием средней школе. Конечно, не по содержанию своему, но по своему общему характеру. Задача средней школы: подготовить господствующий класс, который завладел умственным трудом общества, руководством над производством, правлением и управлением в государстве, занятиями искусством и наукою, — к этим почти исключительно духовным задачам. Отсюда и выработалось ложное представление, будто всякая школа имеет лишь одну цель: сообщить знания; будто школа может быть лишь учебной школою, дающей лишь теоретические знания. Но если этот взгляд может иметь хоть какое-либо оправдание для школ господствующего общества, средней школы и университета при современном способе общественного производства, при разделении физического и духовного труда, то для пролетариата взгляд этот приводит к самым вредным школьным условиям. Рабочего совершенно лишили умственной работы в производстве, его заставляют исполнять чисто механические, убивающие дух функции подавальщика, но в школе ему даётся чисто интеллектуальное образование. Правда, жалкое, недостаточное, объедки образования средней школы, но всё же духовное образование, к сожалению, впрочем, не стоящее не только в непосредственной, но даже и в косвенной связи с его профессиональной

деятельностью. Поэтому рабочим может быстро забыть свои школьные знания: это не отразится на его ежедневной работе. Ведь рядом с ним на работе стоят иностранные рабочие—конкуренты, ещё менее образованные, чем он, и даже не владеющие немецким языком!

Эта неправильно понятая цель народной школы и как её следствие — неудачно составленные учебные планы и являются главною причиною неудовлетворительных результатов современной народной школы.

Физический труд, как основа учебного плана.

Школьная реформа социалистического будущего уничтожит все традиционные учебные планы как в средней и высшей, так и в низшей школе.

Единая школа будущего требует единообразного плана, который систематически распределяет учебный материал для всего молодого поколения общества — от детского сада до университета.

Учебною целью будет: предоставить каждому индивидууму возможность, в полной мере развив свои физические и духовные силы и наклонности, принять полное и активное участие в общественной культуре данной эпохи.

Но фундаментом всей культуры является *труд*, общественное производство. Он привёл человечество от варварства к цивилизации, он несёт на себе всё чудовищное строение культурной жизни настоящего времени, в нём покоятся силы для дальнейшего развития человечества. Кто хочет понять современную культуру, работать в её рамках и для нее, тот должен знать процесс развития труда, должен уметь ценить общественную работу во всех её формах, в её причинной связи, в её творческой силе. Но нельзя познакомиться с работою, засунув руки в карманы и лишь наблюдая, как другие трудятся, необходимо самому, собственными руками взяться за работу.

Когда говорят о труде вообще, то обычно имеют в виду лишь труд в узком смысле слова, т. е. физический труд. Его не признавали и презирали в течение тысячелетнего развития культуры, хотя он являлся предпосылкою всякого духовного прогресса и был с ним неразрывно связан. В социалистическом будущем умственный труд освободится от «блестящей изоляции», которую навязывали ему господствующие классы всех времён, а физический труд сбросит с себя проклятие духовного обнищания и бездушности, которое наложила на него капиталистическая промышленность в большей степени, чем какой-либо иной из прежних способов производства. Тогда желание посвятить себя преимущественно умственной деятельности не будет считаться надменною привилегией, и желание служить обществу главным образом физическою работою не будет считаться позором; нет, каждый, пользуясь равным уважением, будет исполнять свои обязанности там, где он окажется наиболее пригодным в силу своих наклонностей и способностей и где он сумеет приобрести общественное доверие.

Но индивидуум лишь тогда может решить, к какому роду общественного труда

он годится, когда он познакомился со всеми его видами. Как теперь каждый должен сначала познакомиться с элементами духовных знаний,— с языками, с математикой, историей, художественной деятельностью, — прежде чем решить, к какому роду специальных знаний он пригоден, — так в будущем каждый индивидуум будет знакомиться со всеми элементами общественного труда. Будет введено элементарное обучение физическому труду, своего рода азбуке техники, и знакомство учащихся с важнейшими элементами физического труда, с употреблением необходимейших орудий труда—лопаты, рубанка, пилы, молотка, напильника, будет считаться столь же само собою понятным и необходимым, как знакомство с азбукой духовных знаний. И как теперь учат чтению, письму и арифметике вовсе не для того, чтобы каждый ученик сделался учёным исследователем санскрита, или глубокомысленным историком, или блестящим поэтом, или математическим гением, но только для того, чтобы показать первые пути к этим целям и поощрить его к дальнейшему самостоятельному развитию,—так же и обучение ребёнка элементам физического труда и техники совершенно не имеет в виду сделать его во всех областях выдающимся техником или художником, но всё же имеет определённое намерение открыть ему все возможности физической и умственной деятельности.

Было бы неразумно бороться против коренного разделения технического и умственного труда. Как ни печальна вызванная им односторонность работы каждого отдельного рабочего в эпоху капиталистического производства, всё же разделению труда принадлежит колоссальная заслуга в развитии техники и общественного производства. Хотя рабочие всех более страдают от следствий разделения труда, иссушающих и физически и нравственно, они тем не менее далеки от мысли проклинать этот фактор развития и мечтать о возвращении времён более покойной ремесленной организации труда. Но, конечно, мыслящие и исполненные классового самосознания рабочие горячо желают так организовать общественное производство, чтобы детализация труда утратила для индивидуума свой тягостный характер, не теряя однако своей высокой общественной ценности.

Этой цели мы хотим добиться путём обобществления средств производства и освобождения труда. Мы хотим лишить работу её рабского, унизительного характера, хотим организовать её так, чтобы она была приятна, легка, желанна, чтобы мысль об её тягостности не могла и возникнуть, как у пианиста-виртуоза, для которого механические трудности не существуют, так что он может весело посвятить себя внутреннему содержанию музыкальной пьесы.

Для такой организации общественной работы обучение физическому труду является необходимою предпосылкою. Разделение труда утратит свой тягостный характер, во-первых, потому, что каждый индивидуум будет занят детальной работой не изо дня в день с раннего утра до поздней ночи, но лишь временно; затем—и ещё в большей степени—потому, что он понимает и ценит значение всех детальных работ для единого целого и значение каждой самой маленькой детальной работы для правильного течения целого.

Научиться этому каждый может уже в школе, если физический труд является господствующим принципом в организации внутреннего школьного дела, в учебном плане. Чем дольше дети остаются вместе в общих школах и на общей работе, чем более они все посвящаются в сущность механизма общественного производства, тем лучше определят они своё место в техническом производстве общества и лучше сумеют уважать друг друга со своих разных мест в позднейшей жизни.

Без сомнения это имело огромное воспитательное значение, когда в прежние эпохи общественного труда, в особенности у ремесленников и крестьян прежних времён, ребёнок полушутя, полусерьёзно учился в мастерской или на пашне, получая наставление отца, помогал ему с любовью и так постепенно срастался с отцовскою профессией. Но эти прекрасные времена миновали, они уступили место современному крупному производству и его машинам. Для многочисленных отраслей производства вообще не нужно предварительного обучения юных рабочих, окончившие школу прямо поступают на фабрику, в несколько дней или часов выдрессировываются для механической детальной работы и «зарабатывают». Ремесленные профессии также всё более и более специализируются, так что ученик знакомится не со всей совокупностью работ и форм своей профессии, а лишь со случайными специальностями своего мастера.

Благодаря дальнейшему развитию производства и в особенности техники особая профессиональная подготовка для многих отраслей промышленности будет становиться всё менее и менее необходимой. Тем необходимее однако в интересах всестороннего развития индивидуума и его значения для общества, чтобы школа брала на *себя* то, что производство выкинуло за борт как ненужный балласт. Школа должна сообщить вообще всем детям общие технические познания, на средней же и высшей ступени её — также специальные знания и уменья, которые необходимы для отдельных профессий. Современные случайные и несовершенные промежуточные звенья между школою и профессией — обучение ручному труду, профессиональные и специальные школы — должны слиться с основною школою в одно органическое целое под знаком обучения физическому труду.

Не подлежит сомнению, что такие требования, предъявленные школе, ломают рамки, в которые современный учебный план ставит учебный материал. Даже если бы было можно ввести в школу физический труд в качестве невинного нового предмета, то пришлось бы очистить для него место, что тоже не может пройти без затруднений и возражений. Но ведь дело идёт не о том, чтобы ввести обучение физическому труду как скромному специальному предмету, но о том, чтобы положить новое основание всей внутренней школьной работе, об её новой ориентации сообразно масштабу, который выставляет *физический труд* основным принципом для выбора учебного материала и методов преподавания. Прежде основным принципом школы было *заучивание наизусть*, позднее к старому принципу, отчасти вытесняя его, присоединился *принцип наглядности*, в качестве завоевания буржуазного рационализма. Со-

циалиам же вводит в школу в качестве нового регулирующего принципа *труд, творчество деятельность*.

Сомнительно, удастся ли уже теперь добиться полного признания этого принципа. При господствующей теперь капиталистической системе производства каждый отдельный рабочий более или менее равнодушен к основательному знакомству с процессом производства в целом и в деталях. Оно не ведёт к более высокой заработной плате, и даже наоборот—чрезмерная склонность сознательного рабочего к размышлению при быстрой и срочной координированной работе может только мешать, — оно не спасает его и от безработицы. А капиталист и того менее заинтересован в основательно-образованных рабочих, тем более, что их образование в нашем смысле повело бы за собою значительные денежные расходы со стороны государства, т.-е. и капиталиста.

Единообразный учебный план для единой школы на основе общественного труда возможен лишь при социалистическом общественном строе, т. к. только тогда физический труд сбросит оковы прошлого рабства.

Он не будет тогда более пыткою и ярмом, не будет утончённым средством эксплоатации многих людей немногими и безграничного обогащения немногих за счёт многих, но он будет всеми одинаково ценимой и уважаемой основою общества и культурного развития. Чем лучше организован физический труд, тем лучше для общества. Чем больше каждый индивидуум работает над улучшением техники, над освобождением общества в целом от тягостных функций труда, тем воодушевлённее будет рабочая община, тем легче организовать общественную работу и тем более выгод дает она обществу. Полного пробуждения и развития каждого отдельного индивидуума в умственном, душевном и физическом отношении можно достичь *воспитанием* для рабочей общины путём воспитания, основанного на физическом труде.

Преподавание ручного труда.

На пути к этой цели лежат в настоящее время все стремления ввести обучение физическому труду в современную школу.

Впереди всех в этом отношении идут американцы. Хладнокровно отказавшись от многих прекрасных педагогических теорий Германии и других старых культурных государств, они уверенно выбрали из всего самое существенное: идею обучения физическому труду, намёки на который имеются уже у Коменского, Руссо, Песталоцци, Гёте, Роберта Оуэна и в особенности у Фрёбеля.

Я пользуюсь описанием американского обучения физическому труду (manual training), которое даёт директор Лейпцигской семинарии для ручных работ мальчиков, д-р Альвин Пабст, сам убеждённый и деятельный защитник обучения физическому труду, в своей книге: «Ручной труд мальчиков в современном воспитании», стр. 102.

Воспитание начинается с детского сада и на низших ступенях заботится

главным образом о том, чтобы познакомить детей с формами «примитивной жизни», дабы объяснить им, как отсюда человечество шло вперёд, прежде чем достигло высокой ступени культуры. Родственность между детской жизнью и жизнью человечества в его детстве живо осознаётся детьми и обусловливает живой интерес к культурному развитию человечества. Младшие дети начинают с домашних занятий, следующие ступени вводят в ремёсла вне дома и в наиболее важные отрасли общественного производства (сельское хозяйство, лесное дело, промышленность). Ручной труд развивается поэтому в трёх направлениях: 1) приготовление пищи; 2) работы в мастерской; 3) текстильные работы, шитьё и тканье. Благодаря всем этим работам дитя получает хорошие упражнения для своих органов чувств, для глаза и рук и приучается к порядку, прилежанию и аккуратности. Упражняется также и память и способность суждения, т. к. ребёнок должен учиться делать дело в систематическом порядке. Кулинарная деятельность даёт химические знания, работа в мастерской приводит к геометрическим основным понятиям и уменью обращаться с цифрами, а теоретические работы, связанные с шитьём и тканьём, приводят к географии. К истории и обсуждению социальной жизни подводят упражнения, связанные с практическим изучением «примитивной жизни». Естественно-научные занятия приводят к разъяснению сил природы и их применению на службе человечества; обработка замков и часов образует исходную точку для механики, знакомство с телеграфом и с телефоном — для учения об электричестве.

Так поставлено обучение физическому труду во многих городах Северной Америки. Наиболее совершенным образом разработала свой план «Horace Mann Scool» в Нью-Йорке. Она располагает всеми необходимыми наглядными пособиями. Там есть подробные картины «примитивной жизни», построенные из камня и земли дома, изображения простейших форм обработки земли и отношения человека к животным и растениям. Модели мельниц, шлюзов, приспособления для путей сообщения и транспорта изготовляются самими детьми различных возрастов при помощи простейших средств; глиняная утварь приготовляется сначала просто руками, позже диском горшечника и разрисовывается рисунками с натуры, чем создаются связи с рисованием и с искусством. Обработка шерсти и бумаги ведёт к текстильной промышленности; приготовление пищи, начинающееся уже с 5-го учебного года кулинарными упражнениями простейшего вида, приводит к химии, а наблюдение и культура растений и животных — к биологии. Обучение искусствам начинается уже на низшей ступени рисованием с натуры и моделированием простых предметов; ручной труд и искусство здесь, как и вообще в американских школах, относятся к единой категории.

Пабст печатает и учебный план «Horace Mann Scool», который доказывает, что американские педагоги положили уже серьёзное начало методике обучения физическому труду, которому следует радоваться и который надо приветствовать.

В 1904 г. прусское правительство по случаю всемирной выставки в С.-Луи послало ряд правительственных советников и школьных деятелей в Северную Америку для изучения ремесленного школьного дела. Отчёты комиссаров собраны в толстой книге, представляющей собою 257-й № печатных трудов ландтага. Почти все докладчики с похвалою отзываются об обучении ручному труду в северо-американских школах; у одного из них, сельско-хозяйственного советника д-ра Дункера в Берлине, это обучение вызывает следующую характерную жалобу: «Часто, когда мы заставали класс весёлых мальчиков за живою работою у наковальни и за верстаком, после того, как мы их только что видели за Цицероном или Шиллером, когда мы видели, как ловко они обращаются с чертежами и мерами, — к нашей радости по поводу этой оживлённой деятельности примешивалась грустная мысль, что перед нами была не немецкая молодёжь» (стр. 36).

Особенным преимуществом обучения физическому труду Дункер считает то, что «при этой работе в школьной мастерской нельзя обойти ни одной встретившейся проблемы, нельзя устранить какое-либо затруднение при помощи фразы или полупонятного слова. Ежедневное обращение с материалами даёт знание сущности материала и вместе с тем понятие о целесообразном его применении и обработке: внушая таким образом правдивость и объективность, оно закладывает основы для образования художественного вкуса. Обращение с машинами требует напряжённой наблюдательности, быстрого и определённого решения. Владея запряжёнными в машину силами природы, владея инструментами и материалом, молодой человек начинает чувствовать уверенность, что он владеет окружающим его миром вещей и начинает доверять себе и будущему. Это чувство не оставляет места отчуждённости от жизни, свойственной буквоедным натурам, боязливо сторонящимся от реального мира и в то же время высокомерно сверху вниз смотрящим на физический труд. Обучение физическому труду опытными мастерами-ремесленниками развивает и понимание искусства рук и уважение к работе рук. И мнение, что каждая честная работа — почётна, является одним из прочнейших столпов американского величия» (стр. 36).

«Также и *во Франции* обучение ручному труду является установленною составною частью общественного обучения в течение десятилетий. Оно и здесь не имеет в виду непосредственно подготовить к какому-либо ремеслу, но носит исключительно воспитательный характер. Лёгкие упражнения должны развить в ребёнке некоторую общую сноровку рук и глаз и практический смысл. Основою всех ручных работ является рисование; поэтому всё, что ученик хочет сделать, должно покоиться на нарисованном набросках ученика. Рисование, геометрия и арифметика — вот те руководители научного преподавания, с которыми должно быть связано практическое преподавание. Ручной труд служит главным образом духовному образованию ребёнка, всё чисто ремесленное должно быть поэтому исключено» (Пабст, там же, стр. 81).

В *Норвегии* преподавание ручного труда — предмет обязательный;

в *Швеции* и *Дании* правительства сильно его поддерживают, также и в *Англии* и некоторых кантонах *Швейцарии*.

Германия же и в этом вопросе, как и в большинстве остальных, отстала от заграницы. Правда, уже много лет существует в некоторых местах необязательное обучение ручному труду; правда, оно с большим успехом применяется в специальных школах, особенно — в школах для малоспособных; существует также в течение десятилетий союз для ручного труда мальчиков — и ведёт усиленную пропаганду. Но власть имеющие органы упорно отказываются открыть дверь школы обучению ручному труду, как полноправному учебному предмету. Со стороны начальства в Германии это, к сожалению, неудивительно; ведь для обучения ручному труду понадобится место, и это место в первую голову придётся отнять у Закона Божия. И реакционным правительствам это кажется невозможным. Затем обучение ручному труду стоит денег, а непосредственной выгоды от этих денежных расходов господствующий класс не получит. Это делает введение ручного труда ещё более невозможным.

Едва ли не ещё более прискорбным, нежели это враждебное отношение правительств, является отношение к обучению ручному труду со стороны немецкого учительства, проявленное до настоящего времени. Ещё в 1900 г. съезд немецкого учительства (в Кёльне) резко отклонил включение ручного труда в учебный план народной школы. К этому важному предмету, одинаково существенному для всех областей школьного воспитания, отнеслись как к навязчивому пришельцу.

В 1912 г. немецкое учительство хочет снова дебатировать этот вопрос на своем конгрессе. Создано новое слово «Трудовая школа», в которое хотят включить весь комплекс отдельных вопросов. Ряд признаков заставляет думать, — как бы ни было расплывчато это понятие в деталях, — что немецкие народные учителя лучше научились понимать и ценить знамения времени.

Художественное воспитание.

Что и искусство имеет свои права на школу — это признание укрепилось лишь в недавнем прошлом. Ни в средней школе, ни в народной искусству до сих пор не было места. Только в виде исключения заблудится иногда застенчивый луч из солнечной страны искусства в мрачных и серых классах, когда прирождённый темперамент сильной художественно-творческой личности учителя оборвёт традиционные тесные оковы школьной бюрократичности и педантизма. К сожалению, бедняге за такое проявление художественного энтузиазма обычно приходится расплачиваться дисциплинарным взысканием, а то и смещением с должности, что лишь недавно случилось с бременскими учителями.

Из числа современных предметов преподавания — немецкий язык, рисование, пение и гимнастика могут эстетически влиять и воспитывать ребёнка.

Немецкие уроки путём чтения и сочинений могут пробуждать наслаждение художественной формою выражения, т. е. поэзией; рисование может развить художественное понимание красок и форм, пение может открыть ворота в великую и прекрасную область музыки, а гимнастика может научить глаз ценить линии и грацию человеческого тела.

Может! Но при современной школьной системе этого ничего не случается. Преподавание немецкаго языка, своим сухим педантизмом, отнимает у цветка поэзии всякий аромат и всякие краски; произведения искусства в глазах среднего учителя важны лишь постольку, поскольку они нужны для его дидактических целей, а что они сами по себе живут собственной жизнью и имеют собственные законы,—этого он не сознаёт. И другие учебные предметы также мало извлекают на свет Божий чистое золото эстетического влияния, заложенного в них обильными пластами. «Наши немецкие школы», пишет известный баденский педагог Эрнст фон-Салльвюрк («Немецкая Школа» 1901 г., стр. 660), «пели в течение столетий; но они это делали *потому, что церкви желали иметь преемников для своих певческих хоров и развить приходское пение.* В наших школах также рисуют, но это делается прежде всего ради практических целей: ведь очень мало найдётся ремёсл, которые бы обходились без этого искусства. Средние школы прежде имели рисование лишь в тех классах, которые по возрасту соответствовали народной школе, да и теперь некоторые учителя держатся того мнения, что рисование лишь отнимает от учебного плана несколько часов, совершенно не оправдывая этой жертвы достойными упоминания результатами. В наши дни замечается некоторый поворот к лучшему, но практическая польза ещё долго будет определять учебный план, а искусство ещё долго будет сердито поворачиваться спиною к школьным рисовальным залам, в которых многочисленные ученики должны печально исполнять тяжёлую и безрезультатную работу».

Важнейший учебный предмет в деле художественного воспитания, предмет, который мог бы лучше всякого иного познакомить ребёнка с элементами художественного наблюдения и творчества, а именно преподавание физического труда, совершенно отсутствует в учебном плане современной школы.

Принцип всестороннего гармонического развития всех сил, который отстаивает социал-демократическая школьная реформа, требует, чтобы воспитание непременно считалось с искусством. Воспитание должно разбудить не только *творческие* художественные силы, дремлющие в народе, но и счастливую способность *наслаждаться* искусством. Всё это до сих пор было привилегией господствующих классов; только привилегированные классы обладали внешними предпосылками для занятия искусством, а именно досугом и материальною обеспеченностью. Только изредка и с тяжёлыми личными жертвами пробивался художественный гений из угнетённого и эксплоатируемого класса. Нужно только тогда ожидать воскресения и освобождения искусства, когда человечество освободится от гнёта материальной нужды и когда благодаря по-

ной организации общественного труда люди получат, наконец, время заниматься художественной культурой.

Если будут созданы эти внешние и общие предпосылки, то общественное воспитание будет иметь своею задачей создать внутренние предпосылки для художественного творчества и художественного наслаждения. Отдельные личности из числа наиболее передовых борцов немецкого учительства уже поняли это. Так, Генрих Вольгаст, инициатор современного движения в области детской литературы, пишет в своём ценном труде — «Нищета нашей детской литературы» (Гамбург 1899 г., стр. 9): «В этой освободительной борьбе человека с господствующим над ним производством рождается источник нового педагогического течения. Когда человек не будет больше закованным рабом производства, он получит досуг и охоту кинуть взор на широкий мир и его великолепие. В нём проснётся потребность наслаждения, и воспитание поспешит сделать человека способным к наслаждению... Увеличить интенсивность производства товаров путём воспитания для целей физического труда, противодействовать дегенерирующему влиянию современного производства и вытекающих из него жизненных привычек путем более основательного физического воспитания, наконец руководить и облагораживать более доступное теперь наслаждение жизнью путём художественного воспитания, — вот те ближайшие пути, которые мы можем предвидеть сейчас». Я не хочу выяснять здесь, как организовать это в деталях: это дело отдельного исследования и специальной методики. Здесь важно лишь принципиально подчеркнуть, что социал-демократическая школьная реформа требует художественного воспитания и связи социалистического воспитания с искусством. Во всяком случае социал-демократическая школьная реформа не остановится перед самым основательным преобразованием учебного плана, как в целом, так и в частностях, для того, чтобы найти для искусства необходимое место в школе,—в чём бы ни состояло это преобразование: в полном или частичном изменении отдельных учебных предметов, или в привлечении художественных сил в состав школьного организма, или в соответствующей требованиям художественного воспитания постройке и внутреннем устройстве школы, или в организации концертов, посещения детьми музеев, или в пополнении литературы для юношества, или наконец во всём этом вместе взятом. Но социал-демократическая школьная реформа должна в особенности настаивать на введении обучения физическому труду в интересах художественного воспитания, так как «произведение искусства, да даже и само искусство, можно понять лишь тогда, когда понимаешь *технику*, лежащую в их основе. Поэтому каждому надо предоставить возможность заниматься художественной обработкой хотя бы одного какого-либо ремесленного материала», утверждал доктор Петер Іессен, директор художественно-ремесленного музея, на лекции берлинского учительского союза в своём обосновании обучения физическому труду (см. «Пед. Газ.» 1901 г., стр. 84).

Во главе движения в пользу художественного образования молодёжи стоят уже в течение десятилетий *гамбургские* учителя. С большой любовью к

искусству и народу они деятельною работою пробили широкую брешь в художественной некультурности современной постановки школьного дела и вместе с тем исполняли предварительную работу для будущего объединения искусства и народа. В особенности постарались они осуществить свои основные воззрения в проекте учебного плана на 1910 г. Социал-демократические школьные реформаторы вполне могут надолго довериться им, как руководителям.

Преподавание естественной истории

Вряд ли в какой-либо другой области научного исследования за последнее полстолетие человечество видело столь могущественные и глубокие перевороты, как в области естественных наук и связанных с ними технических наук — физики и химии. Были сделаны не только непредвиденные научные открытия, бесконечно расширившие и углубившие понимание отдельных связей в природе, но были ещё и найдены и надёжно обоснованы совершенно новые основные взгляды на причины и связь всех явлений природы вообще.

Знакомство с обусловившими этот переворот фактами и взглядами естественно-научного исследования имеет огромное значение не только для науки и её практического применения: оно оказывает также решительное влияние на каждого отдельного человека и на его взгляды и отношение к миру, к жизни и причинам всего бытия. Пока не была обоснована современная эволюционная теория со всеми бесчисленными неопровержимыми аргументами, на которые она теперь опирается, пока наука ничего не знала об исследованиях и гипотезах Дарвина и его преемников, — ещё могло казаться понятным, что человечество удовлетворялось мифами и легендами Библии и других старинных документов. Теперь это более невозможно. Перед неоспоримыми утверждениями науки миф Моисея о сотворении мира разлетается как куча золы во время бури.

Следовало бы прямо предполагать, что школа сочтёт своей обязанностью и задачею переработать результаты научного исследования на уроках естественной истории и удалить из всех остальных учебных предметов, в особенности из Закона Божия, всё, что противоречит научной истине. Но дело обстоит совершенно иначе. Государство, правда, платит жалованье университетским профессорам и другим учёным, цель которых—проникнуть всеми средствами современного исследования в не прояснившийся ещё мрак явлений природы и разрабатывать и углублять уже найденные результаты. Но прежде всего государство заинтересовано в том, чтобы возможно скорее и шире приспособить эти результаты на службу практике, хозяйственной жизни — на службу охотнику за наживою. Наука интересует господствующие классы лишь постольку, поскольку она помогает зарабатывать деньги, а так как при поразительных результатах современного экспериментального исследования никогда нельзя предвидеть заранее, какое значение для хозяйственной жизни может иметь какое-либо новое открытие или изобретение, то охотно жертвуются

даже значительные средства на исследование природы, несмотря на опасность, что оно даст и нежелательные открытия, в виде второстепенных результатов.

Поскольку средняя школа может помочь этой научной работе, постольку она и пользуется поддержкою господствующих классов. При занятиях физикой и химией, при экспериментах в богато-оборудованных лабораториях учащиеся знакомятся с законами современного естествознания, и многие будущие инженеры, техники и химики выносят отсюда свои первые идеи, но «грандиозные открытия современной космологии и антропологии, современной биологии и учения о развитии», как жалуется Геккель («Загадки мироздания», стр. 10), «совершенно не применяются или же слишком незначительно затрагиваются в нашей средней школе».

Но ещё несравненно печальнее обстоит дело естественно-научного преподавания в народной школе. Грандиозные приобретения последних 50 лет как бы бесследно прошли мимо народной школы; ученики не слышат ни слова, ни о великих новейших открытиях естественных наук, ни об эволюционной теории, ни о происхождении мира, ни о происхождении человека, ни о чём, что связано с именем Дарвина и его последователей; учащиеся народной школы лишены даже удовлетворительного преподавания физики и химии, коим пользуются ученики средней школы.

Такое угнетение народной школы не только является следствием естественного запаса инертности, имеющего сугубое значение для правительства классового государства во всех вопросах народного благосостояния, и следствием прирождённого реакционного миросозерцания немецкого школьного начальства, но оно вдобавок совершается с сознательною преднамеренностью. Они *не желают*, чтобы ученики народной школы, будущие рабочие, уже на школьной скамье и под защитою авторитета школы знакомились с истинами и познаниями, вполне противоречащими основной цели народной школы, с истинами и познаниями, которые ведут к свободному взгляду на вселенную и человека и колеблют традиционную веру в непогрешимость религиозных и общественных авторитетов.

Такое поведение господствующих классов настолько же несправедливо, насколько и безнравственно. И это лицемерие и нечестность современного общественного школьного дела никто не заклеймил такими страстными и горячими словами, как швейцарский естествоиспытатель Арнольд Додель-Порт, которому кстати, как университетскому профессору и бывшему народному учителю, особенно подобает бросить это обвинение господствующим классам общества. В его великолепной работе «Моисей или Дарвин?» (стр. 45) мы читаем следующие краткие, но многозначительные слова:

1. «В университетах, в качестве высшей, истины, преподаются вечные законы природы и в частности—эволюционное учение о происхождении видов.

2. «В *народной же школе*, которую учредило и которую содержит то же государство, которое учредило университет, в *народной школе* провозглашается истиною 3500-летний миф Моисея о сотворении мира, т.-е. *заведомое*

заблуждение, ярко выраженное противоречие всему тому, чему учат науки и живая природа.

«Это — чудовищное, безнравственное, невозможное положение. Не может быть двух различных истин, из которых одна признаётся в высшей школе, а другая в народной. Существует лишь одна истина и эта истина — для всех... Нет одной истины для великих мира сего и другой, особой истины для бедных и угнетённых... Это противоречит основным мыслям мудреца из Назарета, противоречит справедливости! Как? Давать народной школе камни вместо хлеба!»

Как жалка и скудна современная действительность по сравнению с этими требованиями преподавания естественной истории. Общие постановления в Пруссии так определяют предмет описаний из естественной истории, кроме строения и жизни человеческого тела: «Отечественные минералы, растения и животные; из иноземных — наиболее крупные хищные животные, мир животных и растений Востока и те из культурных растений, которые у нас ежедневно употребляются (напр.: хлопчатобумажный и чайный кустарник, кофейное дерево, сахарный тростник). А из отечественных предметов следует поставить на первый план те, которые приносят человеку особенную пользу (напр.: домашние животные, птицы, шелковичный червь, хлебные растения, растения, идущие для пряжи, фруктовые деревья, соль, уголь), или те, которые приносят особенный вред (ядовитые растения), или те, которые возбуждают особый интерес благодаря особенностям своего образа жизни (напр.: бабочка, трихина, ленточный глист, пчела, муравей)».

И эти жалкие, сухие крохи перепадают ученику народной школы с богато накрытого стола современного естествознания!

С естественной историей, к которой Общие постановления относят физику и химию, дело обстоит, пожалуй, ещё безнадёжнее. «Преподавание естественной истории в школах с одним или двумя учителями должно дать ученикам приблизительное понимание тех явлений, которые их ежедневно окружают».

Это несколько темно сказано! А чтобы не впасть в искушение и не искать в этих таинственных словах бо́льшего, нежели они выражают, читай дальше, что для многоклассных школ материал надо «расширить» так, чтобы сообщить ученикам важнейшие сведения из учения о равновесии и о движении тел, о звуке, о свете и теплоте, магнетизме и электричестве, так, чтобы дети смогли объяснить обыкновенные явления природы и наиболее употребительные машины.

Т. к. преподавание естественных наук полагается лишь в 2 старших классах, да и тут ему отводится обычно лишь 2 недельных урока, т. к. народная школа почти не располагает ни лабораториями, ни даже достаточными приспособлениями для экспериментов, то можно себе легко представить, что получится от такого преподавания.

Как надо поставить преподавание естественных наук, чтобы оно на самом деле приносило пользу ученикам, — этому Германия опять-таки может

поучиться у заграницы. Однажды уже цитированный мною советник сельскохозяйственной промышленности д-р Дункер пишет в своём докладе об американском воспитании («Доклад о путешествии», стр. 89):

«В американских средних школах чрезвычайно развивается самодеятельность учеников благодаря методу преподавания естественных наук, при котором не только химия, но в значительной степени также физика и биология проходятся *на практической работе* в лаборатории. Учитель не ограничивается тем, что выставляет какую-либо истину и доказывает её тем, что сам производит соответствующий опыт, но ученик сам испытует истину на своём собственном опыте, или же учитель наводит ученика на мысль найти истину, как нечто новое, путём опыта.

«Это, конечно, прежде всего требует большой затраты времени; но, мне кажется, что вопрос о том, *как* обработать данный материал, здесь гораздо важнее, чем *количество* усвоенного материала; главной задачей преподавания здесь является побуждение к дальнейшей самостоятельной работе.

«Затем необходимы лаборатории с многочисленными аппаратами и местами для работы. Я видел за работою по ботанике класс из 44 учеников. У каждого ученика был свой отдельный набор инструментов, ножей, пинцетов, луп и т. д., *который ему выдаёт школа* и за сохранность которого он отвечает. Каждый вместе со своим vis-a-vis пользовался одним микроскопом. Они делали свои препараты, наблюдали, обменивались своими наблюдениями, зарисовывали, что видели, и присоединяли к этому письменное описание. Такая самодеятельность воспитывает одновременно руку, глаз и мышление. Я думаю, что в германских средних школах редко какой-либо урок сразу упражняет ученика и научной наблюдательности и в графическом и словесном изображении. Какая немецкая школа располагает таким количеством микроскопов? Эти инструменты были выписаны от Леитца в Ветцларе, стоили будто бы по 22 доллара (т.-е. около 90 м. — *автор*) и были беспошлинно ввезены в Соединённые Штаты».

Леитц из Ветцлара может снабжать американские школы сотнями или тысячами микроскопов. Доставил ли он хотя бы один единственный микроскоп ветцларской народной школе?

Прежде, чем мы добьёмся в Германии такого преподавания естественной истории, какое рисует Додэль, или какое мы видим в американских школах, т.-е. преподавание, которое даёт ученикам возможность познать и понять своё собственное место во вселенной по возможности на основании собственных опытов и наблюдений,—социал-демократия должна будет коренным образом реформировать современную постановку школьного дела.

Преподавание истории.

Не менее резко, скорее даже резче, чем против преподавания естественных наук, следует формулировать обвинение против современного преподавания истории.

Я имею при этом в виду не старомодные, давно изжившие себя методы, которым, к сожалению, и теперь ещё следует преподавание истории, и, в частности, не тот неразумный приём, который требует от детей заучивания наизусть бесчисленных имён и годов. Необходимо, конечно, энергично настаивать на устранении этого ненужного и бессмысленного обременения памяти, но всё-таки по своему существу и действию оно куда невиннее той тенденции, которая определяет характер преподавания истории—в особенности за последние 2 десятилетия.

Преподавание истории должно раскрыть перед детьми картину развития человеческой культуры и дать им понимание движущих сил общественного развития. Оно должно показать, как человечество из первобытных условий постепенно поднялось на высоту современной культуры и какие факторы действовали на различных ступенях этого развития.

Такое преподавание истории носило бы главным образом характер культурно-исторический, большая часть теперешнего учебного материала по истории отпала бы вовсе, оставшаяся часть была бы значительно переработана. Как нечто новое, прибавилась бы история человеческого труда, грандиозной, самоотверженной и неблагодарной деятельности миллионов и миллиардов безымянных и безызвестных тружеников, внесших свою долю в здание культуры и течение исторического развития. Деятельность отдельных людей, которую только почти исключительно и признаёт традиционная история, людей, которые охотно считают своей заслугою все успехи человечества, — эта деятельность, если и не будет опущена целиком при преподавании истории в нашем смысле, то всё же сведётся на степень, соответствующую исторической истине. Конечно, отдельные личности оказывали время от времени чрезвычайное влияние на ход исторических событий; но при этом всегда действовала историческая необходимость, избиравшая данную личность своим орудием — так что то или иное требуемое этой необходимостью действие было бы неизбежно совершено в данный момент, если не одним, то другим деятелем. Поэтому необходимою предпосылкою для суждения об отдельной личности всегда является понимание общих исторических условий.

Итак, мы требуем такого преподавания истории, которое бы гармонировало с научным исследованием и исторической истиною: только такое преподавание может оказывать на учеников надлежащее нравственное влияние и внушить им уважение как к восхождению человечества из темноты прошедшего, так и к продолжению культурной работы за пределы настоящего. Будущность общества зависит не от случайного и неожиданного вмешательства отдельных сомнительных героев, но от добровольной и активной деятельности каждого отдельного человека.

Такое преподавание истории найдёт ценную поддержку в воспитании для физической работы путём физической работы, как я его выше обрисовал в его основных чертах. Такое преподавание истории будет также крепким

связующим звеном к социалистической рабочей общине будущего: «Если истории издавна приписывается особенно важная сила нравственного влияния, то эта сила должна проявляться прежде всего в выработке понимания всех эмпирических форм общества и всей традиционной культуры человечества как неоконченного продукта развития, как объекта постоянной, серьёзной и в конце концов *общей для всего человечества работы*, т.-е. как вечной задачи, как никогда не заканчивающегося результата. На этом зиждется понимание, а также истинное, глубокое, охватывающее всю жизнь воодушевление каждой профессией и каждым профессиональным образованием... Каждая профессия содействует дальнейшему развитию человечества» (Наторп — «Социальная педагогика», стр. 266).

Как, по сравнению с этой картиною будущего преподавания истории, выглядит современная действительность? Господствующие классы общества злоупотребляют преподаванием истории ещё более, чем преподаванием Закона Божия, так как влияние этого последнего теперь всё более и более сводится на нет, — *злоупотребляют* самым бессовестным образом — и притом все в большей и большей мере — *для своих политических целей*. В то время, как вообще и слышать не желают о политическом влиянии на детей и страшно возмущаются неизбежным влиянием родительского дома и всего социального положения на пролетарских детей, в то время, как имперский закон запрещает даже окончившим школу юным работникам и работницам моложе 18 лет объединяться для целей политического просвещения, — в то же время государство ведёт политическую агитацию среди школьников в гораздо большем масштабе и нечистыми средствами. Оно не страшится просто замалчивать или же неслыханным образом подделывать неудобные для его целей исторические события.

Основной мотив такой бессовестной фальсификации исторической науки — очень низменного характера: хотят восстановить детей против политической атмосферы родительского дома, хотят создать противовес социал-демократии при помощи подделанного, неверного или неверно освещённого преподавания истории, т.-е. вносят этим в школу политическую борьбу в самой отвратительной и односторонней форме.

Эти стремления, — а большинство учителей, к сожалению, стоит на их стороне, — эти стремления в Пруссии опираются на различные предписания и распоряжения. 1-го мая 1889 г. был опубликован подписанный Бисмарком «Высочайший Указ», в котором говорится:

«Уже давно занимала меня мысль использовать школу на ее отдельных ступенях *в целях противодействия распространению социалистических и коммунистических идей*. Прежде всего развитием страха Божия и любви к отечеству школа должна заложить фундамент для здравого понимания государственных и общественных отношений. Но я не могу отказаться от убеждения, что *теперь, когда социал-демократические заблуждения и фальсификации распространяются с особенным усердием,*

школа должна принять энергические меры, чтобы поддержать понимание того, что истинно, что действительно и что возможно. Школа должна стремиться укрепить уже в юношестве убеждение, что *учение социал-демократии не только противоречит Божеским заповедям и христианскому учению о нравственности*, но что оно и *невыполнимо* в действительности, а в своих последствиях одинаково *вредно* как индивидууму, так и обществу в целом. Школа должна в большей степени, чем это делалось до сих пор, вовлечь новейшую историю в круг предметов преподавания и доказывать, что лишь государственная власть может охранить индивидууму его семью, его свободу, его права; школа должна внушать юношеству, как короли Пруссии старались улучшить условия жизни рабочих путём прогрессивного развития, начиная с законодательных реформ Фридриха Великого и с уничтожения крепостной зависимости до сегодняшнего дня. Школа должна далее доказать на статистическом материале, как существенно и как постоянно в этом столетии улучшались условия жизни и заработка рабочих классов под этой монархической охраной». Затем предлагается государственному министерству «подвергнуть этот предмет дальнейшему рассмотрению, при чём особенно рекомендуются следующие пункты: «2. Следует обратить особое внимание на отечественную историю, а в особенности на историю нашего социального и экономического законодательства и его развития с начала этого столетия до современного социально-политического законодательства, чтобы показать, как прусские монархи *издавна считали своей особенной задачею* отечески охранять население, живущее трудами рук своих, улучшать их духовное и телесное благосостояние; надо доказать, что и в будущем рабочие должны ожидать *справедливого и обеспеченного заработка лишь под охраною и попечением короля*, стоящего во главе упорядоченного государства. В особенности же с точки зрения полезности, следует убедить молодёжь путём изображения соответствующих практических обстоятельств, что упорядоченный государственный механизм с твёрдым монархическим руководством является непременною предпосылкою для охраны и преуспеяния индивидуума в его правовой и хозяйственной жизни, и что, наоборот, *учения социал-демократии неосуществимы на практике*, а если бы и были осуществимы, то наложили бы невыносимый гнёт на свободу индивидуума вплоть до его домашней жизни. Пресловутые идеалы социалистов достаточно обрисованы ими самими, так что изображение их может действовать устрашающим образом как на чувства, так и на практический смысл молодёжи».

«3. Само собою понятно, что падающую на школу задачу необходимо разграничить по размерам и цели соответственно различным ступеням школ, что поэтому детям народной школы надо излагать лишь простейшие и легко понятные обстоятельства, соответственным образом расширяя и углубляя эту задачу для более высоких категорий учебных заведений. Особенно важно дать *учителям возможность самоотверженно отнестись к новой задаче и осуществить её с практическим уменьем*. Поэтому необходимо будет со-

соответственным образом дополнить организацию учреждений для подготовки учителей».

Министерство выполнило предложенную ему задачу и 30-го августа 1889 г. опубликовало с «высочайшего» утверждения указ, который содержал новые распоряжения об учительских семинариях. Там говорится:

a) «В курс учительских семинарий вводится особенное обучение воспитанников элементарным принципам *народного хозяйства*.

b) Это преподавание должно быть поставлено таким образом, чтобы учащиеся в своей дальнейшей деятельности могли *охранить своих учеников от влияния социал-демократических лжеучений и фальсификаций*, поскольку это доступно школе, и обучать их тому, что истинно, что действительно и что возможно.

c) В основу этого преподавания должен быть положен учебник, содержащий общее изложение принципов, от сохранения которых зависит народное благосостояние (изложение это должно быть образцовым как по форме, так и по содержанию), затем целый ряд исторических биографий, которые показывали бы, как властители Пруссии старались улучшить жизненные условия рабочих путём прогрессивного развития, и как монархическая форма государства всего лучше может охранить семью, свободу, права и благосостояние индивидуума».

Дальнейшие постановления предписывают окружным библиотекам получать книги для просвещения уже служащих учителей; затем чиновникам школьной инспекции предписывается обращать внимание на этот предмет на учительских советах; провинциальным школьным коллегиям — следить на экзаменах поступающих в семинарии и будущих учителей за тем, чтобы экзаменующиеся обладали достаточными историческими знаниями в вышеуказанном смысле, т. к. иначе они не должны приниматься въ семинарию и назначаться на учительское место.

Распоряжение предписывает далее «равномерно для всех школ» следующее по отношению к преподаванию истории:

1. «Отечественную историю следует продолжать до начала правления Его Величества.

2. Преподавание должно вестись как на средней, так и на высшей ступени.

3. На высшей ступени оно должно особенно подчеркивать заслуги прусских государей в деле благосостояния народа.

4. В тех случаях, когда особые школьные условия требуют сокращений курса, эти сокращения надлежит делать не за счёт истории новейшего времени, но начав курс истории с более поздних эпох».

«Дальнейшие Объяснительные Постановления» рекомендуют для преподавания истории в семинариях дополнительные книги в качестве семинарской хрестоматии. «Предлагаемая первая дополнительная книга содержит непрерывный ряд биографий бранденбургско-прусских властителей, начиная с восшествия на трон великого курфюрста и кончая вступлением на трон нашего царствующего теперь

императора. Статьи, взятые большею частью из образцовых произведений немецких историков, дают краткое описание развития культуры в нашем государстве и помогают оценить ту *преданность*, *деятельность*, *мудрость* и соответственные этому *результаты*, *какими прусские короли обеспечивали благосостояние их подданных, преимущественно же простого народа*». Этими и подобными средствами желают воспитать «поколение учителей», которое знает «*каким великим благом* оно обладает *в лице королевского дома* и своего отечества, и которое способно исполнить *миллионы доверенных ему детей любовью и благодарностью по отношению к королю и отечеству*».

Я воздержусь от какого бы то ни было комментария к характеристике этой утончённой и в то же время грубой и неуклюжей политической агитации прусского правительства в школе и в учительской семинарии. Но я всё-таки считал своею обязанностью ещё раз вызвать эти документы из забвения и предоставить их публичной критике, так как это забвение вовсе не обозначает, что и цель этих указов забыта. Наоборот, преподавание истории идёт по тому пути, который был ему предначертан этими указами более 20 лет тому назад, и за это время появились сотни, даже тысячи толстых и тонких книг, в которых усердные, чересчур усердные, педагоги-карьеристы стараются осуществить в теории и на практике тенденции указов.

И т. к. Пруссия, к сожалению, и в других делах задаёт тон, которому следуют остальные союзные государства, то примеру Пруссии в деле преподавания истории последовали и другие германские правительства. Характерным образцом является речь, которою несколько лет тому назад саксонский король ответил на речь ректора во время посещения лейпцигского университета: «Вашею задачею, милостивые государи, является не только научное образование нашей молодёжи, но и внушение ей истинных чувств страха Божия, верности своим обязанностям, *преданности и верности королю и отечеству, императору и империи*. Да, я считаю эту сторону деятельности профессоров высшей школы *самою важною*».

Все слабые, пресмыкающиеся, жаждущие орденов и карьеры элементы среди педагогов, как теоретиков, так и практиков, без колебания подчиняются этим ясным намёкам сверху и стараются даже превзойти выставленные желания, если это возможно. Они без размышлений жертвуют истиной, если дело идёт о патриотических эфемерных легендах, которые от них требуются ради предполагаемого государственного интереса.

В наше время беспринципного и безудержного карьеризма производит благотворное впечатление, когда люди, занимающие ответственные посты, имеют смелость сказать правду. Поэтому я охотно цитирую следующие слова из «Социальной Педагогики» Наторпа (стр. 100). «Если отечество должно быть для нас важнее всего мира, то это, конечно, не обозначает, что оно должно быть также важнее, нежели истина; как будто бы отечество может существовать без истины. Мы обязаны дать отечеству прежде всего истину; у нас, как людей нравственных, не может быть

отечества, если оно не уживается с истиною. А если истина так горька, то, наверное, тем более необходимо, чтобы она была высказана».

В нашем случае мы должны высказать ту очень горькую истину, что всё современное преподавание истории, в особенности же в народной школе, так пропитано внутренней неправдою и тенденциозным составлением легенд ради односторонних политических целей, что оно заслуживает почетного места в мусорной куче педагогики.

Остальные учебные предметы.

Я не разбираю отдельно и подробно значения остальных учебных предметов для социал-демократической школьной реформы вовсе не потому, что и не придаю им значения.

Само собою разумеется, что *преподаванию языков*, в особенности немецкого родного языка, имеет величайшее значение. Ведь вряд ли можно найти более резкое осуждение современной народной школы, чем именно тот факт, что школа, за 8 учебных лет, не может научить своих учеников правильному и свободному употреблению родного языка. Конечно, школа и права сослаться в свое оправдание на социальные условия, среди которых живут дети пролетариев и в дошкольном и в школьном возрасте. Если дети в ежедневной разговорной речи никогда не слышат правильного немецкого языка, если, начиная со своих первых попыток говорить, они усваивают и закрепляют в памяти бесчисленные ошибки и уродства выражений необразованных людей и в ежедневной жизни, кроме школьных часов, постоянно получают новую пищу в этом направлении во время сношений с отцом, матерью, сестрами, братьями, соседями, товарищами по игре, коллегами по работе, то, конечно, школа своим грамматическим преподаванием исполняет работу Данаид. Хорошее учение и правила, которые даются детям за уроками по ложке, смываются целыми бочками дома благодаря привычке и плохому примеру. Переворот общественных условий, на который рассчитывает школьная реформа социал-демократии, повлияет на преподавание языков в том смысле, что при наличности хорошего общего образования всего общества можно будет ограничить муку грамматического преподавания безусловным [illegible]'ом, т. к. хорошая привычка с детских лет сделает в значительной степени излишними сухие правила и скучнейший материал для заучивания наизусть. До некоторой степени то же надо сказать о преподавании *иностранных языков*, которому школа будущего придаст высокую ценность при возрастающем значении интернациональных связей народов вообще и при сильно развитом братском интернационализме рабочего класса в особенности.

Не менее понятно, что преподавание *математики*, начиная с элементарной арифметики и кончая сложными вопросами высшей математики, оценивается социал-демократической школьной реформой по её значению. Математика выиграет

в отношении свежести и оживлённости, а следовательно и в отношении интереса для школы, т. к. введение физического труда в постатевне приведёт её в непосредственную связь с практикою и лишит таким образом абстрактного, чуждого жизни характера, который сейчас превращает математику в ужаснейшую пытку для многих учеников.

Географию также оценят по достоинству. Теперь все сообщения и рассказы на уроках географии для учеников народной школы сводятся лишь к словам и бумажным представлениям, в то время, как для детей из средней школы, которые во время летних каникул уезжают на море или в лесистые горы или на высоты Альп, преподавание географии приобретает красочность и непосредственность.

Но я не разбираю подробнее этих и иных учебных предметов по тем же причинам, которые я изложил в введении к главе о внутренней школьной организации. Во всяком случае, социал-демократическая школьная реформа внимательно следит за всеми попытками, направленными к улучшению постановки преподавания этих учебных предметов и охотно отзовется на все плодотворные предложения специалистов относительно разработки учебного плана и отдельных предметов и улучшения учебных методов.

Литература. *Paul Natorp.* Socialpadagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart. F. Frommans Verlag. 1899. — *Paul Bergemann.* Sociale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Gera. Theod. Hofmann. 1900. — *Theobald Ziegler.* Allgemeine Pädagogik. Dritte Auflage. B. G. Teubner. Leipzig. 1909. — *Adolf Diesterweg.* Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 6 Auflage. Frankfurt a/M. Moritz Diesterweg. 1890. — *W. Rein.* Pädagogik im Umriss. Stuttgart. G. J. Göschen. 1893. — *Oskar Messmer.* Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung. Leipzig. Julius Klinkhardt. 1909. — *Ludwig Gurlitt.* Erziehungslehre. Wiegand und Grieben. Berlin. 1909. — *Wilhelm Frei.* Landerziehungsheime. Darstellung und Kritik einer modernen Reformschule. Leipzig. Julius Klinkhardt. 1902. — *Hermann Lietz.* Das siebente Jahr in deutschen Landerziehungsheimen. Schloss Biberstein und Haubinda. Voigtländers Verlag. Leipzig. 1905. — *Berthold Otto.* Lehrgang der Zukunftschule nach psychologischen Experimenten für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt. Leipzig. Scheffer. 1901. — *Berthold Otto.* Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen. Ein Reformprogramm. Grosslichterfelde. 1907. — *Eduard Sack.* Gegen die Prügelpädagogen. Braunschweig. Bracke. 1878. — *Julian Borchardt.* Wie sollen wir unsere Kinder ohne Prügel erziehen? Berlin. Buchhandlung Vorwarts. 1905. — *Paul Natorp.* Zur Frage der körperlichen Züchtigung in der Schule. Deutsche Schule. Jahrgang 1897. S. 271, 344.

R. Gottschalk. Die achtklassige Volksschule. Deutsche Schule.

Jahrgang 1907. S. 529. — *E. Schwartz.* Unterrichtserfolge in Gross-Berlin. Päd. Zeitung. 1910. S. 285. — *E. Schwartz.* Sieben- oder achtklassig? Päd. Ztg. 1910. S. 825. — *Adolf Rude.* Die Fortführung der Schulklassen. Dtsch. Schule. 1901. S. 761. — *Julius Moses.* Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Mannheim. J. Bensheimer. 1904.

R. Seyfert. Schulpraxis. Leipzig. Goschen 1896. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig. Hofmann. 1903. — *Gustaw Kalb.* Unsere Vorschläge für den neuen Lehrplan. Vortrag, gehalten im Berliner Lehrerverein. Päd. Ztg. 1910. S. 1085. — *Emil Zeissig.* Theoretische Volksschulmethodik (Unterrichtsfächer und Unterrichtsprinzipien) für Seminaristen und Lehrer. Leipzig. Julius Klinkhardt. 1910.

Robert Seidel. Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Tübingen. Lauppsche Buchhandlung. 1885. — *Robert Seidel.* Socialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland. Hamburg. H. Carly. 1887. — *Robert Seidel.* Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule. Zürich. Füssli. 1908. — *Otto Rühle.* Arbeit und Erziehung. Leipziger Volkszeitung von 11., 12., 13., 15. und 16. Februar 1904. — *Robert Rissmann.* Der Handarbeitsunterricht der Knaben. Geschichte und gegenwärtiger Stand. Separatabdruck aus Reins «Encyklopäd. Handb. d. Pädagogik». Langensalza. Beyer. 1896. — *Alwin Pabst.* Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. Leipzig. B. G. Teubner. 1907. — ***Die Arbeitsschule*** Beiträge aus Theorie und Praxis. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins. 2. Auflage. Herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. Leipzig. Alfred Hahn. 1910. — *A. Löffler, J. Lindemann, H. Schimpf.* Mit Modellierholz und Schere und Kreide. Leipzig. Alfred Hahn. 1910. — *Siegmund Müller.* Technische Hochschulen in Nordamerika. Leipzig. B. G. Teubner. 1908.

Heinrich Wolgast. Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Referat aus der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz. Stenogr. Bericht in der Päd. Ztg. 1902. S. 525 — 533; Debatte: S. 541 — 548. — *Heinrich Wolgast.* Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg. Selbstverlag. 1899.

Curt Grottewitz. Die Naturgeschichte im 19. Jahrhundert. Berlin. Verlag - Aufklärung. 1902. — *Ernst Haeckel.* Die Welträtsel. Bonn. Strauss. 1903. — *Arnold Dodel-Port.* Entweder-Oder! Eine Abrechnung in Sachen der Frage «Moses oder Darwin?» an der Jahrhundertwende. Stuttgart. Dietz. 1902.

7. Школьное законодательство.

Неравномерному развитию немецкого школьного дела соответствует и его неравномерное законодательное упорядочение.

В различные времена и под влиянием различных причин сложились отдельные роды и формы школ; различно было отношение к ним со стороны решающих факторов за время их развития, продолжавшегося столетия; различны были и властные факторы, распоряжавшиеся школьным делом в целом или его отдельными частями один после другого или в одно и то же время.

Таким образом время и разнообразные интересы налагали на школьное дело свой отпечаток, так что действующее теперь школьное право всех государств представляет собою образцовую по своей пестроте и спутанности карту, полную ярчайших противоречий и анахронизмов.

Всего хуже в этом отношении дело обстоит опять-таки в Пруссии, которая принадлежит к числу союзных государств, где вообще нет ещё единообразного школьного закона, — что весьма характерно; «вместо него», как рисует Прейс, один из лучших знатоков административного права, современное состояние прусского школьного права, «господствует хаос отживших учреждений, загромождённых мусором и гнилью, формальное существование которых отстаивается, несмотря на то, что они столь же непримиримо противоречат всем реальным обстоятельствам современной жизни, как мёртвое — живому; и в этом хаосе носятся тысячи министерских предписаний и иных административных распоряжений, часто противоречащих и уничтожающих друг друга, распоряжений часто проблематично-закономерных и иногда несомненно противозаконных. Конечно, непосредственной причиною такого анархического состояния является отсутствие столь же необходимого, сколь и невозможного в Пруссии закона об обучении, с которым связана и длительная отмена соответственных параграфов конституции 21—25... Но отсутствие всякого законного фундамента само по себе является лишь одной, а именно страдательною, стороною существующего правового порядка; сверх того имеют место и положительные нарушения права и границ там, где эта область неограниченного административного произвола сталкивается с законом упорядоченными областями государственной жизни. А именно это прежде всего относится к самоуправлению» («Городское служебно-административное право в Пруссии». Берлин. 1902 г., стр. 235)

К сожалению, и в других союзных государствах дело обстоит не много лучше. Если кое-где и имеются законы о народной школе, то они полны противоречий, и дух этих законов определён отжившими условиями и мнениями прежних времён, между тем как требования настоящего, а тем более будущего времени терпят неизменное крушение благодаря реакционной неподступности законов.

Поэтому надо заставить законодательные учреждения пересмотреть их школьные законы, если они вообще имеются, где же их не существует, там они должны быть созданы. Это положит границы произволу, бестолковщине и искусству «разъяснений» бюрократии и иных враждебных школе элементов и в то же время откроет ворота всем неотложным требованиям времени. Социал-демократическая школьная реформа должна считать своей важною зада-

чою — влияние в этом смысле на школьное законодательство во всех парламентских учреждениях.

Я не хочу здесь детально рассматривать, какие постановления должен содержать соответствующий времени школьный закон; это значило бы повторить мои предыдущие рассуждения в большей их части. Зато я сейчас имею в виду рассмотреть вопрос, как объединить школьное дело законодательным путем с организмом общества в его целом и с отдельными естественными и общественными группами, заинтересованными в школе.

Сюда относятся следующие отдельные вопросы: Чьим делом является школа: государства ли, общины ли, церкви ли, или родителей? Кто должен доставлять средства для основания и содержания школ? Кто руководит, управляет и наблюдает за школьным делом?

Школа есть дело общества.

На тему о том, кому, собственно говоря, принадлежит школа, — государству или общине, — идёт и по сейчас самый оживлённый спор, и мнения по этому вопросу расходятся не только среди прогрессивных и реакционных элементов, но даже в рядах самих прогрессивных педагогов, даже в среде социал-демократической партии.

Всего легче и скорее можно ответить на вопрос, не отвести ли к церкви школьное дело. Собственно говоря, не только из исторически-сложившихся отношений между церковью и школой, но и из значения обоих учреждений в настоящее время должно бы само собою вытекать, что церковь не имеет ни малейшего права на школу, и что следует как можно скорее уничтожить значительное влияние, которое она, к сожалению, до сих пор ещё может оказывать на школу по причинам, не подлежащим здесь рассмотрению. И тем более удивительно, что такой школьный деятель, как иенский университетский профессор Рейн, хладнокровно говорит в своей маленькой «Педагогике» (Гёшен, Лейпциг, 1893 г., стр. 48): «Самое естественное право принадлежит без сомнения семье, потом общине и *церкви*». Мы не признаем ни естественного, ни исторического права церкви на школу, мы вообще отказываем церкви в каком бы то ни было праве вмешиваться в школьные дела, мы даже оспариваем у церкви ее право и моральное значение государственного учреждения, между тем как, наоборот, в школе мы видим и ценим одно из важнейших общественных дел.

Труднее решить вопрос, является ли школа делом государства, общины, или союза родителей?

Защитники *государственной школы* заявляют, что лишь больший коллектив, как государство, может взять на себя ручательство за хорошую и равномерную обеспеченность школою граждан. Тяготы распределяются на больший коллектив, легче ложатся на каждого отдельного члена и, с другой стороны, могут быть лучше использованы всем целым. Дальнейшие аргументы

за государственную школу, в сущности, совпадают с основаниями, приведёнными мною в защиту необходимости имперского упорядочения школьного дела.

Защитники *общинной школы*, в числе которых есть несколько социал-демократических коммунальных политиков, объявляют её существенными преимуществами большую подвижность общины, т.-е. большую её способность скорее применять новые успехи школы, нежели это сможет сделать государственная школьная бюрократия; также следует опасаться, как бы при государственном упорядочении, стремящемся поднять общий уровень школ, не пострадало положение далеко ушедших вперёд городских школ; вообще влияние народа на государственные власти гораздо менее значительно, нежели на коммунальное управление; при реакционности же парламентов, как, напр., при прусском трехклассном ландтаге, государственное школьное законодательство даже опасно.

Но и родители желают осуществить свои права. Их защитники говорят: как родители они-то всех больше и заинтересованы в школе. В государственных и коммунальных учреждениях заседают большею частью люди, не стоящие в непосредственной связи со школою и не видевшие, может быть, никогда народной школы и, во всяком случае, не испытывающие ежедневно всех недостатков школьной жизни на самих себе или на своих собственных детях. Родители, дети которых посещают школу, должны поэтому в первую голову распоряжаться в школе.

Нельзя отрицать, что все три мнения имеют своё основание. Но в действительности дело идёт вовсе не о противоречивых, но определённо-параллельных интересах, что сразу и бросается в глаза, когда представишь себе истинные внутренние отношения между государством, общиной и родителями.

Родители — члены общины, они образуют преобладающую и самую важную часть жителей общины. Но родители являются и членами государства и в государстве составляют огромное большинство. Но в качестве членов общины и государства они имеют не противоречивые интересы и не могут чувствовать себя в одно время всецело лишь членами общины, а в другое — всецело лишь членами государства. Это тем менее возможно, что государство и общины вовсе не имеют же враждебных друг другу интересов. Общины объединяются в государстве в одно органическое целое, так что государство постольку же заинтересовано в процветании общины, как и община — в успехах государства.

По крайней мере так *должно бы было быть*. Я, конечно, знаю, что этого теоретического единообразия интересов государства, общины и отдельных членов государства и общины теперь на практике не существует. Государство — есть орудие в руках господствующих классов, а в отдельных общинах управляют привилегированные касты, в одной задают тон аграрии, в другой — промышленники, в третьей — биржевые дельцы, благодаря их экономическому перевесу. Это многообразие интересов создаёт разнообразные противо-

речия и трения между общиной и государством и посредническими промежуточными инстанциями, и даже индивидууму приходится вступать в конфликт с самим собою благодаря своему двойственному положению — как члена общины и как члена государства.

Бо́льшая часть членов общины и государства, собственно народ, конечно от этих конфликтов более или менее ограждён, т. к. господствующие классы по возможности устраняют его от участия в государственных и общинных делах. Согласно принципам плутократически-бюрократического классового государства народ, собственно говоря, вообще не имеет права участия в законодательстве, во всяком случае, стремятся ограничить это право безопасным минимумом, так что господствующие классы могут между собою провести до конца борьбу своих интересов в главной её части.

Поэтому ближайшею предпосылкою для успешной реформаторской деятельности в государстве и общине должно быть ограничение экономических и политических привилегий господствующего класса, усиление влияния всего народа в целом, *демократизация государственной и общинной конституции*.

Если воля народная правильно проявляется при управлении общинными делами, то больше нет и противоречия между интересами общины и интересами отдельных членов общины. И в государстве, и при демократической государственной и общинной конституции также не может существовать серьёзного противоречия между государством и общиною, так как конфликты будут уничтожаться в зародыше при содействии и ответственности каждого отдельного члена государства и общины. Демократическая государственная конституция не допустит также, чтобы всесильная государственная демократия терроризировала общины, наоборот, демократия в государственной организации, при всей заботливости по отношению к проведению и уважению государственных законов, должна высоко ценить самодеятельность, инициативу и самоуправление общин, а также и активное участие каждого отдельного гражданина общины и государства. В демократически построенный и управляемый государственный организм очень легко и просто включить школьное дело.

Прежде всего должны сказать своё слово наиболее заинтересованные — родители. Может быть, было бы целесообразнее брать исходною точкою не только родителей, но всех взрослых жителей школьного округа. Они образуют школьную общину, и им принадлежат право и обязанность заботиться о внешних и внутренних делах их школы в рамках государственных и общинных законов и постановлений. Они имеют свое официальное представительство в *школьном совете*, половину которого они обязаны свободно избирать из своей среды, другую же половину которого избирает учительская коллегия данной школы из своей среды. Таким образом создается непосредственная связь между родительским домом и школою, школа и дом не будут более чужды друг другу, педагогические теория и практика встречаются с живыми желаниями и потребностями народной жизни. Половина школьного совета, состоящая из специалистов, ответственна перед специалистами, т.-е. всея

учительской коллегией своей школы, другая же половина — ответственна перед всей школьной общиной, состоящей из не-специалистов, и вместе с тем обе половины получают директивы от своих избирателей. Отношения обеих частей между собою можно желательным образом углубить, если при случае на собраниях всех учителей вместе со всею школьною общиною будут обсуждаться вопросы школы и воспитания.

Руководство и управление всем школьным делом политической *общины* принадлежит коммунальному начальству. При демократической общинной конституции руководители общинного организма являются с самого начала людьми, облечёнными истинным доверием всего народа. Но всё-таки для отдельных отраслей управления, в особенности же для важных вопросов школьной организации, необходимо создать надёжное ручательство, что специальные знания объединены с действительным знанием непосредственных потребностей. Для этой цели надо рядом с коммунальным начальством создать *общинный школьный совет*, который должно привлекать ко всем важнейшим решениям в школьных делах. Общинный школьный совет составляется также наполовину из специалистов, а именно из свободно-избранных доверенных лиц всего учительства общины, наполовину из свободно-избранных представителей граждан.

Если в государстве между общинами и государственным правительством существуют уездные и губернские власти, то они так же, как и коммунальные власти, должны совещаться *с провинциальными школьными советами*. Нити всего школьного дела сходятся в конце концов *в государственном правительстве*. И тем более необходимо предоставлять важные решения в школьном деле не одному только государству, представленному правительством и парламентом, но и привлекать государственный школьный совет на помощь и к разделению ответственности. Государственный школьный совет должен также составляться по тому же принципу наполовину из педагогов-специалистов, свободно выбираемых учительством всего государства, а наполовину из свободно избранных представителей всего народа.

Таким образом создаётся глубокая и органическая связь школы как со специальною теорией и практикою, так и с потребностями ежедневной практической жизни и родителей, — связь, налагающая свой отпечаток на всё школьное дело, начиная съ каждой отдельной школой и кончая высшим государственным школьным управлением.

Само собою разумеется, что при этом учителя имеют право выяснять в своих союзах вопросы школы и воспитания и вести широчайшую пропаганду их мнений и желаний.

Очевидно также, что эта организация школьных советов не затронет само собою разумеющегося в демократическом государстве права народа выбирать себе чиновников. Следовательно, параллельно выборам различных родов школьных советов будут идти и выборы непосредственных, общинных, провинциальных и государственных школьных властей. Во главе

всего государственного школьного дела стоит министерство просвещения и воспитания.

При такой организации школьного дела совершенно отпадает вопрос, является ли школа делом государства, или общины, или родителей. Она ни то, ни другое, но и то, и другое, школа является делом всего целого, делом общества, организованного, как свободная рабочая община, на основе демократической конституции.

Содержание школ и управление школьным делом.

Пока в Германии ещё не существует демократических государств. Но мы должны стремиться и при современных обстоятельствах, параллельно общей политической деятельности в направлении демократизации Германии, влиять также на законодательное регулирование школьного дела в духе демократии.

Прежде всего, ясного ответа требует вопрос о несении *школьных тягот*.

Сейчас обязанность содержать народную школу во всех государствах Германии ложится на политическую или на специально для этого образованную школьную общину; только в одном Ангальте школа является исключительно государственным учреждением. Во всех других союзных государствах государство удовлетворяется тем, что принимает участие в школьных расходах.

Этим самым на общины накладываются большие тяготы, при чем за эти тяжелые обязанности они не вознаграждаются достаточными правами. Правда, государство предоставляет общине и работу по управлению школою, но оно связывает это кажущееся самоуправление такими ограничительными и мелочными предписаниями и законодательными постановлениями, что свобода общины стесняется на каждом шагу. Стоит только вспомнить мелочное вмешательство прусского министерства культа в самоуправление огромной берлинской общины — отказ утвердить социал-демократа членом школьной депутации, запрещение сдавать городские гимнастические залы гимнастическим союзам рабочих, стремление затормозить упорядочение жалованья учителям — и тогда можно правильно оценить городское самоуправление вообще и школьное самоуправление в частности.

Так государство позволяет себе вмешиваться в дела больших, сильных общин. Но ещё большему произволу государственной бюрократии подвергаются маленькие общины, принужденные пользоваться государственными субсидиями. Примерные консервативные общины в Пруссии, — в особенности, так называемые помещичьи округа, владения юнкеров, — всегда находят у правительства благожелательный прием, щедрую руку и удовлетворение ходатайств о пособиях; тем решительнее и неприветливее отделываются от политически подозрительных общин, управление которых находится под влиянием современного рабочего движения.

Этим неровным и несправедливым отношением правительства следует объяснить и то, что школьные тяготы в отдельных общинах совершенно различны, несмотря на государственные субсидии. В особенности резко это бросается в глаза в королевстве Саксонском. Даже консервативный член саксонского ландтага, который, впрочем, в качестве председателя общины знал положение вещей по личному наблюдению, счёл нужным публично пригвоздить к позорному столбу резкую несправедливость в распределении школьных расходов. В заседании саксонского ландтага 28 ноября 1908 г. он привёл несколько цифр. Депутат сообщил, что налогоспособные общины должны вносить на школы приблизительно от 9 до 10% суммы государственного подоходного налога; между тем около его владения находится община, вносящая 12,000 марок подоходного налога, но обязанная вносить 13,570 марок на школы, т.-е. уже не 10% суммы государственного подоходного налога, а 110. Одна община вблизи Пирны принуждена платить 150% школьными налогами. Подобным же образом обстоят дела и в ряде других общин. Социал-Демократический Справочник о саксонских выборах в ландтаг 1909 г., откуда (стр. 51) я беру эти сообщения, заявляет, что имеются общины, где налоги для народной школы ещё тяжелее; так, в Нидерплавице на школу идет 285%, в Унтервейсиге близ Дрездена даже 307% суммы государственного подоходного налога.

Этот справочник (стр. 66) даёт также цифры, характерные для несправедливости и произвола, с которыми правительство распределяет свои субсидии. В общине Хеслих близ Каменца на одного школьника приходилось 0,64 марки из государственной субсидии, в Кукау же близ Каменца 11,62 марки; в Мюльбице близ Гроссенхайна субсидия равнялась 0,80 марки на ребёнка, в Клитерслебене же близ Гроссенхайна 15,66 марки. Бедная рабочая община Нидерхеслиху получила на постройку школ лишь 1,8% пособия от государства, а Клейнхаген близ Мейссена, богатая крестьянская община, 485,5%.

Такое распределение школьных тягот, зависящее от милости правительства и коммунальных случайностей, распределение, имеющее место и в других союзных государствах, в особенности в Пруссии (в тех же или ещё больших размерах), имеет своим следствием не только финансовую несправедливость, но и большое разнообразие школьных условий. В больших городах и налогоспособных общинах имеются лучшие школы, лучше оплаченные учительские силы, меньшее число учеников в классах, а потому лучшие результаты обучения; в менее состоятельных городах и сельских общинах встречаешь бедные, полуразвалившиеся школьные здания, жалко оплачиваемых учителей, стремящихся поэтому как можно скорее перенестись в другую школу, переполненные классы и — как следствие — слабую постановку учебного дела.

Поэтому надо добиваться во всех государствах, чтобы *государство* приняло на себя *все школьные расходы* и, параллельно этому, путём ясных постановлений школьного закона, было бы обязано создать во всей стране одинаково хорошие школьные условия.

Перенесение школьных расходов таким образом не обозначает, что школь-

ное дело, в особенности управление школою, всецело предается на произвол государственной бюрократии; содержание школ за счёт государства никоим образом не исключает общинного управления школою, ибо ведь деньги, на которые государство содержит школу, являются деньгами всего целого, т.-е. и деньгами отдельных членов общины; поэтому общины имеют полное право на управление школами, содержащимися и на их налоговые гроши. Государственный школьный закон должен разграничить права и обязанности государственного и общинного школьного управления путём недвусмысленных постановлений. На всех ступенях и во всех отраслях школьного управления должны быть в надлежащем объёме привлечены к совместному решению и сотрудничеству как учительство, так и не-специалисты, т.-е. родители.

Руководство и надзор над школами.

В демократически организованном государстве спорные вопросы о руководстве школою и о надзоре над школою не могут играть значительной роли. Только в бюрократически управляемом государстве, где царствует милитаристский дух, как в современной Германии и, в особенности, в Пруссии, огромное значение получают вопросы: кто должен властвовать? кто — подчиняться? кто определяет педагогический экзерцир-регламент? как определить по степеням «отдание чести»?

В прусском школьном деле всё организовано строго иерархически, одно начальство стоит над другим, выше стоящая власть отдаёт приказания ниже её стоящей. Высшей властью в области надзора и управления является министерство духовных, просветительных и медицинских дел. Школа есть только часть министерства культа. В отдельных департаментах министру подчинены государственные под-секретари, им в свою очередь подчинены директора отдельных ведомств. А собственно работа исполняется большим количеством разнообразнейших советников.

В отдельных провинциях высшей инстанцией для средних школ являются провинциальные школьные коллегии, а для низших школ — уездные правительственные органы. В округах высшая власть принадлежит окружному школьному инспектору, в местечках и городах — местному школьному инспектору, и в отдельных школах—директору. Этот тяжелый, чисто бюрократический аппарат, изо дня в день извергающий из всех своих щелей постановления, распоряжения, рескрипты, и наблюдающий очами Аргуса, чтобы все его предписания точно исполнялись, аппарат этот тяготеет вроде кошмара над профессиональной свободой и самостоятельностью учителей.

В остальных государствах детали условий более или менее различны, но в общем и целом и там существует такая же школьная иерархия, как и в Пруссии. И особенно оскорбительно для учительства то, что на всей иерархической лестнице школьного начальства совершенно почти не представлен

элемент специалистов. В высших инстанциях тон задают юристы, в низших, — начиная с окружного школьного инспектора вниз, — богословы. Так как учителя непосредственно имеют дело с ближайшим начальством, то они особенно ненавидят духовных школьных инспекторов — не-специалистов. Хотя в Пруссии с 1872 г. законом установлен и урегулирован государственный школьный надзор, тем не менее ещё до сих пор имеется около 900 окружных школьных инспекций, которые являются побочною профессией и находятся главным образом в руках духовенства. Лишь 366 окружных школьных инспекций являются главною профессией, но и из этих окружных школьных инспекторов 42 были пасторы. Местная школьная инспекция в деревне находится почти исключительно в руках духовенства, и некоторых местах директор школы является и местным школьным инспектором.

Социал-демократия безусловно поддерживает желание учителей сбросить духовных чиновников надзора. Церковь настолько же мало призвана надзирать за школою, насколько мало призвана она надзирать за ветеринарною полицией или конною артиллерией. Столь решительно восстали бы артиллерийские офицеры или ветеринары против пастора или суперинтендента, как их контролера и инспектора, столь же энергично должны протестовать и учителя против того, чтобы их трудную профессиональную работу, потребовавшую долгой подготовки и ещё более долгого опыта, контролировали и инспектировали — предубеждённые к тому же — не-специалисты.

Но и контроль специалистов теперь хватает через край. Вряд ли есть ещё одно сословие, столь же опекаемое и надзираемое, как учительство народной школы. К тому же сама учительская и воспитательская деятельность не терпит такого постоянного и подозрительного надзора над собою. Нужно дать учителю научную подготовку, а затем предоставить ему самому считаться с теми путями, которые определены законодательными руководящими линиями для школьной работы и для учебного плана в частности. Иначе его лишают охоты работать и свободной инициативы в преподавании.

При демократической организации школьного дела, которую я очертил выше, всякий вид особой школьной инспекции вообще может отпасть, так как демократические органы самоуправления, принадлежащие к каждой отдельной школе и каждой отдельной высшей ступени управления, — школьный совет, общинный, провинциальный и государственный школьные советы являются лучшим и наиболее подходящим органом надзора за школьным делом.

Также и вопрос о *руководстве* школою не будет тогда иметь большого значения; во всяком случае, директор или старший учитель, в качестве заведующего школою, не будет более начальством классного учителя. Конечно, во всякой школе должен быть центр, который бы вёл на себе работу по управлению отдельною школою. Но для этой задачи учителя выбирают из своей среды самого подходящего коллегу, который поэтому и остаётся равным среди равных и не превращается в начальство.

Поскольку сейчас существуют школьные законы, они все исполнены недоверием к главному работнику в обширном царстве общественного воспитания — к учителю, и к освободительной и живительной силе новых идей и народных движений. Они поэтому пытаются затормозить свободные проявления личности учителя, применяя испанские сапоги бездушных учебных планов и вездесущей школьной полиции; свежий же воздух нового знания и жизни они пытаются удержать вдали от школы, завешивая все окна и закупоривая все дырки и щели школы.

Демократическое школьное законодательство отнесётся с доверием к демократически воспитанным и исполненным демократическим духом учителям и предоставит их серьёзной и важной общественной работе свободу деятельности, которой она требует. И оно широко распахнёт окна и двери школы яркому свету науки и свежему ветру народных движений. А ручательством в том, что учителя не будут злоупотреблять предоставленной им широкой свободой, служат те могущественные гарантии, которые демократия заключает в самой себе.

Литература. Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Theod. Hofmann. Leipzig. 1903. — ***Meyer-Rosin.*** Pädagogisches Jahrbuch. 1906. Gerdes und Hödel. Berlin. — *L. Clausnitzer.* Geschichte des preussischen Unterrichtsgesetzes. Mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. 3. Auflage. Berlin. Emil Goldschmidt. 1892. — ***Max Quark.*** Kommunale Schulpolitik. Ein Führer durch die Gemeindetätigkeit auf dem Gebiete der Volksschule. Berlin. Buchhandlung Vorwärts. 1906. — ***Eduard Sack.*** Beiträge zu der Schule im Dienste für die Freiheit. Bracke. Braunschweig. 1878. — *Hugo Preuss.* Das Recht der Städtischen Schulverwaltung im Preussen. R. L. Prager. Berlin. 1905. — *Leo Arons.* Die preussische Volksschule und die Socialdemokratie. Mit einer Einleitung von Dr. Max Quark. Verlag der Socialistischen Monatshefte. Berlin. 1905. — Stenographischer Bericht der Verhandlungen der deutschen Lehrerversammlung in Strassburg über das Thema «Schulleitung und Schulaufsicht», abgedruckt in der Pädagogischen Zeitung. 1910. S. 602 ff.

8. Учителя и учительницы.

Общее отношение к учительскому сословию.

Учителя народной школы чувствуют, что современное буржуазное общество относится к ним свысока; они жалуются, что не пользуются уважением, на которое в праве были бы рассчитывать, выполняя столь важную для государства работу.

Учителя в своих жалобах не замечают, что и деятельность их, несмотря на прекрасные слова, которые им говорятся при случае, оценивается далеко не так высоко, как это они сами делают. Учителями средней школы в общем

и не приходится жаловаться на презрение общества, если, конечно, не считать то особенное «общество» верхних десяти тысяч, для которого порядочный человек вообще начинается лишь с лейтенанта или с барона. Но средняя школа посещается отпрысками буржуазии, она является полезным орудием на службе господствующих классов. Поэтому учитель средней школы, воспитатель их детей, пользуется необходимою степенью уважения в обществе.

Но народная школа! Буржуазия презрительно пожимает плечами, юнкер высокомерно отворачивается. Она, конечно, существует, может быть, приносит ту или иную выгоду: создаёт для фабриканта квалифицированных рабочих, деревенским детям внушает необходимое почтение перед словом Божиим и графским хлыстом, но в общем и целом в народной школе видят лишь обременительную, дорогую и к тому же небезопасную необходимость. Ведь фабриканту нужно лишь небольшое количество квалифицированных рабочих, остальные же рабочие становятся лишь тем недовольнее и требовательнее, чем лучше их школьное образование; дети деревни, к сожалению, тоже применяют свои незначительные познания не для чтения Библии, но иной читает газету, или социал-демократическую брошюрку, а то и расписание поездов, которое легко его может соблазнить повернуть спину счастливым полям Остэльбии и поспешить к прелестям жизни большого города.

Но чем меньше ценят народную школу, тем меньше ценят и народного учителя; тем более, что люди эти не могут скрыть пролетарского недовольства своей судьбою и стремления к лучшему положению, и поэтому постоянно мозолят глаза руководящим органам в государства и общине. Вечно-то учителя желают получать больше денег; не успеют ещё — после долгого сопротивления — согласиться на их требование о повышении жалованья, как они представляют уже новое. Они, и по отдельности, и всё сословие в целом, совершенно забывают о своём пролетарском происхождении. Они ссылаются на своё недостаточное полуобразование. А под знаком тайного голосования они даже превращаются иногда в неприятных политических противников. Если бы не было этой последней опасности, с ними, правда, расправлялись бы иначе.

Так приблизительно рассуждают громко или тихо о народном учителе.

Да и прошлое народного учителя не внушает уважения к нему в настоящем. В немецких школах средних веков, как бы они ни были малы, преподавали обычно те же учителя, что и в городских школах; они набирались из числа странствующих учителей. Но, благодаря реформам, мало-по-малу забылась истинная задача средневековых школ; многочисленные немецкие школы из полезных подготовительных для гражданской жизни учреждений превратились в настоящие вспомогательные учреждения церкви и вместе с этим все учебные предметы отступили на задний план или даже совершенно исчезали ради преподавания Закона Божия и чтения для церковных надобностей. Одновременно же обнаружился большой недостаток в учителях, в особенности в

евангелических странах, не располагавших более духовенством и монахами. В эти времена не были особенно разборчивы при назначении учителей. Кто только сам умел читать и располагал некоторым досугом вне своей профессии, тот и считался пригодным для роли учителя. Деятельность преподавателя являлась побочным занятием портного или перчаточника, но и пивовар, и уксусовар, и водочник, и трактирщик, и наёмный «приглашатель на свадьбу», и общинный писарь, и коновал, и подёнщик бывали учителями, и учительство было то главною, то побочною их профессией.

Обычною же главною или побочною деятельностью учителей, помимо их иных обязанностей, являлась служба их в церкви или для пастора. Им приходилось исполнять всевозможные дела, которые пастор считал ниже своего достоинства: звонить в колокола, убирать и топить церковь, заводить церковные часы, одним словом, нести всю низшую церковную службу и обязанности церковного сторожа.

Это недостойное положение народного учителя, продолжавшееся в течение столетий, правда, было устранено в девятнадцатом столетии. Но разнообразнейшие остатки его сохранились и поныне, и это прошлое учительского сословия в глазах так называемого «общества» тяготеет над ним, как несмываемое пятно

К этому прибавляется ещё происхождение народного учителя настоящего времени. Они почти все рекрутируются из числа прежних учеников народной школы. Посещавший среднюю школу становится академиком, или техником, или купцом, но не народным учителем. Народную школу посещают дети пролетариата, маленьких людей, чиновников, ремесленников и занятых на промыслах. Кто только может обойтись ещё несколько лет без заработка своих окончивших школу сыновей, часто с большими жертвами и лишениями, тот посылает их в приготовительное учебное заведение и в учительскую семинарию. Там юноша приобретает образование, которое, по мнению «образованных», бывших учеников средней школы и разбогатевших парвеню, и не является, собственно говоря, образованием; но т. к. оно всё-таки побуждает их добиваться уважения и влияния в общественной жизни, то общество тем более относится к ним сверху вниз и называет их полуобразованными и слишком много о себе мнящими людьми.

Буржуазное общество не может справедливо отнестись к народному учителю. Это возможно лишь при таком общественном строе, в котором не будет более классовых, кастовых и сословных противоречий, в котором одна профессия не сможет смотреть на другую сверху вниз, в котором прежде всего не будет более существовать классовых и сословных школ.

Социалистический общественный строй ценит каждый общественно-необходимый труд, и неказистый, и неприятный, — тем более оценит он и будет уважать уже поэтому важную и приятную учительскую деятельность. Но при социалистическом общественном строе общественное воспитание приобретёт особенно большое значение, оно превратится в одну из наиболее ценных и важных задач общества, и как общество в целом, так и каждый отдель-

ный его член будет охранять его и заниматься им с любовью и усердием. Учителями единой школы будущего будут выбирать лучших и наиболее ярких людей.

И эти женщины и мужчины, имеющие столь существенное значение для здорового развития культуры, встретят тогда со стороны каждого больше уважения и любви, чем теперь или в какую-либо иную из прежних исторических эпох.

Равноправие.

В настоящее время учительство распадается на слои, разнообразнейшие в социальном и материальном отношении. По времени службы учителя распределяются на классы, имеющие различные оклады. Начальство отделяет овец от козлищ по признаку «достойности» и благомыслия, над одними часто сияет солнце милости, над другими же редко или вовсе не сияет. Смотря по школам, различаются «высшие» учителя и народные учителя. Высшие учителя, конечно, не могут иметь ничего общего с народными, у них свои собственные союзы и органы. Сами народные учителя, благодаря антагонизму между городом и деревней, позволили расколоть свои ряды. Учителя в свою очередь подозрительно посматривают на учительниц. Директора считают себя чем-то особенным по сравнению с классными учителями.

Мы всех этих противоречий и различий не признаём.

Правда, мы согласны, что при современном общественном строе вместе с возрастом, растущею семьёй, большею ответственностью возрастает и право на высшую оплату, хотя и здесь замечается много несправедливости и произвола.

Но все остальные различия необходимо уничтожить. Учитель не заслуживает меньшего уважения и вознаграждения, если он работает в *деревне*. Этот учительский труд не легче, а труднее, нежели труд его городского коллеги. Кроме того он принуждён отказаться от многих жизненных удобств, которыми располагают его коллеги в городе, на нём лежат некоторые побочные обязанности, в роде церковной службы и т. п., которых не решаются более наложить на городских учителей. Поэтому учителя должны стремиться уничтожить разрыв, происшедший между городскими и сельскими учителями.

Различие общественной и материальной оценки, существующее между *высшими учителями* и народными, не имеет никакого оправдания. Правда, «высшие» учителя получили академическое образование, преимущества которого я коснусь ближе в следующем отделе. Но зато народные учителя далеко превосходят академиков в педагогической теории и практике, так что эти различия уравновешивают друг друга. В остальном же деятельность «высшего» учителя нисколько не ценнее и не труднее деятельности народного учителя. Это не что иное, как ограниченная кастовая надменность, если «высшие» учителя, имея возможность обучать алгебре и латыни часто очень глупых отпрысков буржуазии,

считают себя более квалифицированными рабочими силами, нежели народных учителей, перед которыми стоит не менее трудная задача сообщать начатки знаний пролетарским детям в переполненных классах и при недостаточности учебных пособий.

Также мало оправдывается различная оценка труда *директоров* и классных учителей. Я уже выяснял в главе о школьной конституции, что директор является равным между равными и должен выбираться по возможности учительской коллегией своей школы на свой особый, главным образом административно-технический, пост. А если у него получается прибавочная работа, которая не может быть уравнена уменьшением числа обязательных часов, то, конечно, надо ввести повышенную оплату, но никоим образом не «повышение» по службе. Мы распространяем полное равноправие и на *учительниц*. К сожалению, в немецком учительстве параллельно разумным воззрениям по этому вопросу распространены и очень отсталые. В учительнице видят опасного конкурента. Но так как подобные аргументы имеют дурной привкус, то отыскиваются всевозможнейшие педагогические, медицинские и даже эстетические соображения, чтобы по возможности хотя бы ограничить место учительницы в школе и в особенности замужней учительницы, раз уже нельзя совершенно закрыть им дорогу.

Наши принципиальные взгляды на равноправие полов заставляют нас без дальнейших возражений предоставить учительнице те же права, что и учителю. Мы не можем также признать основательными более или менее серьёзно выставляемые соображения школьно-технического характера, которые приводятся против равноправия. В вопросе применения женского и мужского учительского труда можно считаться лишь с соображениями технического характера, со специальными физическими или духовными способностями и талантами. Не станет шестидесятилетняя учительница преподавать гимнастику шестнадцатилетним юношам так же, как не заставят двадцатидвухлетнего учителя преподавать рукоделие семнадцатилетним девушкам. Но, исключая соображения педагогической и школьно-технической целесообразности, которые, само собою разумеется, дадут себя знать на практике, нет никаких причин к устранению учительниц от каких бы то ни было школьных функций, не исключая и заведывания школою.

Мы никоим образом не соглашаемся на недопущение замужней женщины к учительской службе. Если естественные причины заставят мать признать необходимым прекращение её учительской деятельности на несколько недель или месяцев, то управление школою так же должно к этому приспособиться, как при продолжительном отпуске заболевшего учителя-мужчины.

Но этим я вовсе не хочу сказать, что беременность является болезнью; наоборот, она является доказательством здоровой нормальной функции женского тела и к тому же самой почтенной и священной функцией, которую оно может исполнить. Этот простой факт разрушает все нравственные и эстетические соображения.

И в этом вопросе заграница далеко нас перегнала. Когда несколько лет тому назад в Берлине происходило собрание союза прусских народных учительниц, в котором известный передовой борец народных учительниц Мария Лишневская читала доклад о безбрачии учительниц, во время дискуссии выступило несколько представительниц заграницы, очень удивлявшихся, что можно ещё спорить о таком вопросе. Англия, Франция, Австрия, Венгрия, Италия и даже Новая Зеландия представили живых свидетельниц в доказательство того, что если этот вопрос вообще когда-либо существовал на их родине, то уже давно решен в пользу замужней женщины. Одна жительница Новой Зеландии, когда ей несколько дней тому назад рассказали, что учительницы в Германии осуждены на безбрачие, сочла это за недоразумение. В столице Венгрии учительницы пользуются теми же правами, что и учителя, они могут выходить замуж и получают одинаковое с мужчинами жалованье. Про Копенгаген было сообщено, что часто оба, муж и жена, трудятся на педагогическом поприще, при чем учительница, как и учитель, имеет 36 обязательных недельных часов. В Нижней Австрии, надо думать, по настоянию мужской конкуренции, прямо-таки с лупою разыскивали статистический материал против замужней учительницы, не найдя ничего значительного. Карл Фехнер, известный прогрессивно-настроенный берлинский школьный деятель, делавший отчет об этом собрании в «Педагогической Газете», сам присоединился к аргументам за устранение безбрачия; по его мнению, за эти требования говорят «неизменные естественные законы и ход общественного и хозяйственного развития» («Педагог. Газ.» 1904 г., стр. 587).

Само собою разумеется, что к требованию равноправия учителя и учительницы относится и требование, чтобы они получали одинаковое образование и за одинаковый труд — одинаковую оплату.

Профессиональное образование учителя.

Когда германские народные учителя на учительском съезде в Кёнигсберге в 1904 г. потребовали, чтобы учителя оканчивали свою профессиональную подготовку в университете, тогда орган консерваторов «Kreuzzeitung» отчитал учителя за такие «нигилистические требования»; он пытался особенно дискредитировать эти требования комичным обвинением: «Решение это в действительности есть не что иное, как *сдача позиции государству будущего*».

В сущности, это замечание «Kreuzzeitung» не так несправедливо. В современном государстве с его юнкерско-клерикальной главою это требование учителей относительно университетского образования не может иметь ни малейшей надежды на успех. Если уже к народной школе особенно не благоволят, если народного учителя очень мало ценят, то требование основательной научной подготовки для народного учителя можно только высокомерно отвергнуть, как претенциозное самовозвеличение.

Кроме того, проведение этого требования в жизнь связано с некоторыми затруднениями. Если сделать университетское образование прямо обязательным для учительской деятельности, то народных учителей придется брать из современных студенческих кругов. Но последние потребуют совершенно иной оплаты, по сравнению с тем жалким жалованьем, которым отделываются от народного учителя. Государству пришлось бы, значит, сильно повысить учительские оклады. Но это, при хроническом сильном недостатке в учителях, ему бы помогло немного. Академически—образованных учителей все-таки не хватило бы, если не были бы расширены ворота и аудитории университетов и не было бы увеличено число студентов при помощи тех кругов, из которых теперь набираются семинаристы. Для этого же необходимы основательные изменения современной школьной организации, изменения в смысле создания единой школы и бесплатности всех родов и степеней школы.

Современное капиталистическое классовое государство опасается таких потрясающих реформ, они, по его мнению, грозили бы стрясти все основы социального расчленения. Демократическая же общественная организация на социалистической основе исполняет, само собою разумеется, охотно все требования, которые лежат в интересах всестороннего и основательного народного образования.

Одною из важнейших предпосылок этого является по возможности основательная и научно-поставленная профессиональная подготовка учителей.

Современные народные учителя требуют для себя университетского образования. Так как университеты сейчас являются высшим образовательным учреждением, убежищем для научного исследования и обучения, то можно присоединиться к этому желанию учителей. Но необходимо заметить, что никоим образом нельзя в современном университете видеть идеал высшего образовательного учреждения. Высшие школы нуждаются в коренном и основательном преобразовании, но об этой необходимости я здесь распространяться не стану. Во всяком случае, народные учителя с семинарским образованием, несмотря на его некоторые недостатки и отсталость, далеко превосходят только академически-образованных учителей во многих отношениях и в особенности в теории и практике педагогики. Я этим не хочу защищать современных семинарий; я с ужасом вспоминаю духовную мертвечину моего собственного семинарского образования. Но я хочу протестовать против мнения, будто с открытием университетов для учителя всецело решается вопрос учительской подготовки вообще.

Научное образование для учителей каждой школьной категории, поскольку соответствующие образовательные учреждения могут дать исчерпывающее и основательное образование, вот что должно быть выставлено как требование. И из этого требования ни учителя, ни социал-демократические школьные политики не могут ничего уступить. Если современное государство считает необходимым иметь на каждой кафедре, хотя бы и в отдаленнейшей деревенской церкви, академически-образованного священника, то мы, со своей стороны,

требуем, чтобы не существовало ни одного школьного класса, где бы не было основательно и научно образованного учителя. Задача, которую он должен разрешить, ответственность, которая на нём лежит, значительно шире и серьёзнее, чем задача и ответственность «блюстителя душ».

Но мы не должны забывать и того факта, что для учителя дело идет не об абстрактных науках, но что его научное образование должно крепко опираться на живительную практику, на работу человечества. Его образование должно сызнова осуществить объединение теории и практики, духовного и физического труда, к чему стремится будущий общественный строй.

Тогда и учитель будущего сможет воспитать и образовать юношество будущего времени так, что спокойно можно будет доверить молодёжи будущее общества и культуры.

Оплата учительского труда.

Презрение буржуазного общества к народной школе выражается и в скудной оплате труда народных учителей. В то время, как учителя средней школы получают такое жалованье, которое даёт им возможность вести если и не роскошную, то всё-таки обеспеченную жизнь, народные учителя, в особенности же сельские, получают такое жалкое жалованье, что они принуждены браться за побочные заработки.

И в этом сказывается прошлое народных учителей. Их деятельность никогда вполне не оценивается, как настоящая профессия. В течение долгого времени учительская деятельность была побочным заработком какого-либо честного ремесленника. Позднее, правда, ремесло учителя стало главным заработком, но оно так плохо кормило своего хозяина, что считалось вполне понятным, когда учитель пытался поддержать свое жалкое существование или ремесленной работою или временно нанимаясь в качестве сельского работника.

До настоящего времени в принципе так и осталось. Так как содержание школ является большею частью делом общины, то обычно высота оплаты труда учителя зависит от финансовой силы или сознательности, или от благосклонности общинной власти. Благодаря этому получается большое неравенство, но в одном пункте сходятся все государственные и общинные законы в решении относительно оплаты учителей: все они стремятся удержать жалованье на возможно более низком уровне. Поэтому и до сегодняшнего дня народный учитель пытается повысить свой скудный доход путем побочных заработков, будь то частные уроки, будь то музыкальная деятельность или же торговые предприятия.

Социал-демократические государственные и общинные политики всегда поддерживали желание учителей увеличить своё жалованье. Они не поддавались политической предвзятости, хотя как раз учителя очень часто проявляли себя

яростными врагами социал-демократии как в преподавании, так и в своей гражданской деятельности. Но социал-демократия не допускает влияния несущественных мотивов на свою деятельность. Рабочие из своего горького опыта знают, как мучителен голод и как страдает охота к труду от недостаточной оплаты. Наконец, они не упускают из виду и того, что народный учитель имеет дело с их собственными детьми и что пролетарские дети прежде всего испытывают на себе в школе недостаточную любовь к своей профессии и душевное раздражение учителя.

Социал-демократы поэтому всегда будут благосклонными защитниками всех справедливых желаний народных учителей относительно жалованья.

Учитель как гражданин.

Как в общей социальной оценке учителя, в его образовании и оплате его труда, так и в его правовом положении, как гражданина, проявляется то ничтожное уважение, которое общество питает и к нему, и к его профессии.

В Пруссии власть законодательства и управления находится главным образом у юнкеров. Но они-то как раз издавна привыкли смотреть на учителя как на подчинённого им лакея, который в прежние времена должен был ещё почитать себя счастливым, если мог жениться на забеременевшей от «барина» горничной. И до сих пор не могут и не хотят побороть это неуважение к народному учителю; различные законодательные постановления, министерские распоряжения и приказы ландратов ставят учителя, как гражданина, в невыгодное положение по сравнению с другими профессиональными и чиновничьими классами. Ещё в 1849 г. прусский юнкер Бетман-Гольвег, предок современного имперского канцлера, так выражался при обсуждении параграфов конституции в прусском ландтаге: «Учительское сословие является вообще скромным, неверным сословием, которому не приходится претендовать в свете на чин и почести... Я возражаю против дарования чина государственного чиновника школьным учителям, т. к. это повело бы к претензии на более высокое, им не надлежащее положение». Еще резче выразил депутат фон Клейст-Рецов антипатию юнкеров к учителям, которые во время революции 1848 г. примыкали отчасти к оппозиции: «Я считаю опасным и нецелесообразным даровать учителям права и обязанности государственного чиновника... Мне кажется, это неправильный способ привлечения на свою сторону тех, кто только что был в оппозиции государству, — делать их государственными чиновниками».

То, чем другие граждане пользуются как само собою разумеющимся правом, в особенности участие в политической жизни и мужественная борьба за улучшение своего жизненного положения, для учителя затрудняется разнообразнейшими средствами, а иной раз и совсем воспрещается, как только учителя не поступают на политическое услужение к консерваторам или подоб-

ным реакционным партиям. Всего ярче сказалась юнкерская ненависть к свободной политической деятельности учителей в устах графа Пфейль в период реакции после 1848 г.: «Учителя, которые надулись как лягушки и по богохульному высокомерию не желают терпеть над собою церкви, должны быть изгнаны со своего места так, что они и сапоги растеряют; их следует плёткою вытравить из пределов отечества, как висельников».

Это отношение графа Пфейль к учителям и теперь ещё господствует в руководящих кругах. Если его не высказывают в столь резких выражениях, то поступают по его рецепту до самого недавнего прошлого. Дистервег, один из самых выдающихся педагогов Германии, был лишён должности директора семинарии уже в годы реакции до мартовской революции; в жертву реакции после 1848 г. был принесён силезский учитель Вандер, как и Дистервег, мужественный и честный демократ, вместе с другими менее известными жертвами. В шестидесятых годах кёнигсбергский учитель Эдуард Зак должен был поплатиться за своё бесплодное заступничество за интересы учителей и школы. А за последние годы свежо воспоминание о преследовании учителя Никеля в Травемюнде, о лишении должности ост-прусского учителя Лайдахера, о наказании бременских учителей Шаррельмана, Хуррельмайера, Дёринга, Хольцмайера; баварских учителей: Вейля и Хофмана; баденского учителя Рёделя; кассельских учителей: Брандау и Киммеля.

Во всех этих случаях дело шло о наказании не за неспособность по службе, но за убеждения учителей. Или они проявляли определённые педагогические или религиозные убеждения, которые государство не желало терпеть, или их политическое направление вне их службы не подходило для государственной власти, или в своих внедолжностных действиях и в отношениях с начальством они не желали гнуть спину, чего государство тоже не терпит со стороны своих слуг. Тогда каждый раз вступал в силу дисциплинарный закон или дисциплинарное распоряжение, чтобы удалить неудобные элементы со службы, «так, что они теряли сапоги». Если бы учителя пользовались теми же правами, что и остальные граждане, если бы они привлекались к ответственности по постановлениям законов, действительных для всех остальных граждан и в пределах гражданского судопроизводства, то эти наказания не могли бы иметь места.

Недавний случай преследования учителя — это немедленное устранение от должности молодого учителя из административного округа Магдебург за то, что молодой человек честным образом сообщил правительству, что он вышел из евангелической церкви на основании внутреннего убеждения. Правда, ещё союзный закон 3 июля 1869 года уничтожил все еще существовавшие ограничения гражданских прав и в особенности право на занятие общественных должностей не должно было зависеть от религиозных воззрений. Но такие постановления конституции существуют лишь на бумаге. Власти же нет дела до бумажных параграфов.

Параллельно этим ограничениям гражданских прав учителей существуют

и другие. Так, в Пруссии нельзя выбрать народного учителя общинным депутатом, учителя устранены также от школьных депутаций и были лишены даже права быть присяжными заседателями; новый проект уголовного закона должен был, по предложению консерваторов, снова установить законом это неслыханное бесправие учителей. Правда, эти господа ещё во-время поняли, что они перегнули палку таким безответственным унижением учителей.

Сами учителя требуют пересмотра дисциплинарного закона, применения его к современным формам правосудия. Социал-демократическая школьная реформа идёт ещё дальше, она требует уничтожения всех особых дисциплинарных законов для учителей, устранения всех исключительных распоряжений и законов против учителей и полной свободы мнений и коалиции. Эти социал-демократические требования прямо вытекают из нашего принципиального убеждения относительно равноправия всех граждан.

Учителя с гневом и раздражением переносят разнообразные формы неуважения, с которыми они должны мириться при современном общественном строе. Поэтому они пытаются, где только могут, работать над улучшением своего сословного положения.

Но не всегда они идут правильными путями. Они любят достигать чего-либо осторожною скромностью, граничащею с покорностью, прошениями и околачиванием порогов в министерских приёмных. Большой ошибкою народных учителей было далее их требование в 1894 г. *одногодичной военной службы* вместо бывшей до того времени десятинедельной. Германский милитаризм, конечно, не заставил себя долго просить и принял с благодарностью благочестивое с министерской точки зрения предложение. Но народная школа нисколько не выиграла от такой крепкой связи учителей с современным милитаризмом, а в особенности с его очень неприятной привилегией — привилегией вольно-определяющихся и офицеров резерва.

Благосостояние народной школы и её учителей не может быть достигнуто таким улучшением «сословия», тщеславным стремлением к блестящим благам классового государства. Если за последние десятилетия и улучшилось экономическое и социальное положение народных учителей, то это благополучие объясняется единственно только общим могучим движением пролетариата вперёд.

Пока народные учители должны были обрабатывать презренный, несамостоятельный, безвольный и покорный фабричный и сельский пролетариат, превращая его в послушных рабов промышленности и сельского хозяйства, их так же презирали, над ними так же измывались, как и над народом, которому они служили. Но за последние полвека обстоятельства изменились. В пролетариате проснулось классовое самосознание, он познал, что он лишь от самого себя может ожидать освобождения от недостойного духовного и экономического рабства; он добился далее важного теоретического и исторического убеждения, что борьба рабочего класса есть в то же время борьба за культуру, за высшие цели человечества вообще.

Так немецкий рабочий класс превратился в политическую силу огромного значения, так он благодаря могущественным организациям добился влияния на все учреждения государства и так, одним могучим движением, поднял он и народную школу из унижения жалкой воскресной или вечерней школы на тот высокий нравственный уровень, который принуждены признать и все разнообразные враги народа, хотя и с отвращением и лицемерными минами.

Тем, что народ понял свое величие и культурное значение, он и добился надлежащего уважения к своей школе и к учителю этой школы.

Чем больше народные учителя проникнутся значением пролетарской освободительной борьбы, чем скорее и основательнее они поймут, что они сами — плоть и кровь от плоти и крови пролетариата, что для них необходимы те же методы организации и борьбы, как для профессиональных и политических армий борющегося рабочего класса, тем скорее и основательнее будет осуществлено действительное и продолжительное улучшение положения учительского сословия.

Литература. Konrad Fischer. Geschichte der deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Auflage. Hannover-Berlin. Carl Meyer (Gustaw Prior). 1898. — *Robert Rissmann.* Geschichte des Deutschen Lehrervereins. Leipzig. Julius Klinkhardt. 1908. — *Briefe Adolf Diesterwegs.* Herausgegeben von Adolf Rebhuhn. Leipzig. Quelle und Meyer. 1907. — Die Stenographischen Berichte der Verhandlungen der Deutschen Lehrerversammlungen in Chemnitz 1902 und Königsberg 1904 (Universitätsbildung für Lehrer), München 1906 (Lehrerinnenfrage), Dortmund 1908 (Lehrermangel), abgedruckt in den Jahrgangen 1902, 1904, 1906 und 1908 der Pädagogischen Zeitung. — *Otto Rühle.* Sechs Jahre in einem sächsischen Lehrerseminare. Leipzig. August Schupp. 1896. — *Paul Bergemann.* Zur Lehrerbildungsfrage. Jena. Haerdle. 1898. — *G. Noth.* Universität und Volksschullehrer. Berlin. Gerdes und Hödel. 1904. — *Die verheiratete Lehrerin.* Verhandlungen der ersten Internationalen Lehrerinnenversammlung in Deutschland. Berlin. Hermann Walter. 1905. — *W. Mannzen.* Beamtenstellung und Staatsbürgerrecht. Päd. Ztg. 1910, S. 725 f. f. — Rechtsanwalt *Dr. Schiller.* Ist das Disciplinarverfahren gegen Lehrer im Königreich Sachsen einer Reform bedürftig. Vortrag, gehalten im Leipzigen Lehrerverein. Leipzig. A. Hahn. 1907.—*Der Bremer Schulstreit* vor der Disciplinarkammer. Ein Kampf um die Freiheit der Volksschule. Bremen. 1907.—*K. D. Leipacher.* Unwürdig zum Volksschullehrer. Mein Kampf um Geist, Gewissen und Lehrfreiheit im «weltlichen» «Kulturstaat» Preussen 1907. Frankfurt a./M. Neuer Frankfurter Verlag. 1908.—*Joh. Tews.* Die deutsche Volksschule. Berlin. Marquardt und C[ie]. 1907. — *Joh. Tews.* Schulkampfe der Gegenwart. Zweite Auflage. Leipzig. B. G. Teubner. 1911. — Mehrere Jahrgange der Pädagogischen Zeitung (besonders der Rechtsbeilage) und der Deutschen Schule.

ЧЕТВЁРТАЯ ГЛАВА.

Буржуазные партии и школьная реформа.

1. Кто должен провести школьную реформу?

В предыдущей главе я пытался подробно обрисовать основу и очертания существенной школьной реформы. Теперь надо ещё разобрать важный вопрос: кто должен и кто может произвести капитальные перестройки и обширные новые постройки, которые требуются этим планом школьной реформы?

Современное государство — вот подходящий строитель, так с первого взгляда мог бы гласить ближайший и простой ответ.

Но государство не является нейтральною организациею, которая с благосклонною беспристрастностью ко всем политическим и экономическим противоречиям стремилась бы лишь к благополучию всего целого; нет, государство представляет собою могущественнейшее и важнейшее орудие власти в руках самых влиятельных в данное время экономически и политически общественных классов. В настоящее время государство должно было бы быть, собственно говоря, неотъемлемым орудием капиталистической буржуазии; но благодаря особым историческим причинам буржуазия в Германии, особенно в Пруссии, приходится делить свое господство с феодальной аристократией. Современное прусско-германское государство в конечном счёте является поэтому ничем иным, как связующей организацией политических и экономических интересов крупного капитала и крупного земельного владения.

Поэтому, если желательно узнать, имеет ли государство желание и силу действительно реформировать школу, то следует обратиться к политическим представителям крупной земельной собственности и крупного капитализма, т.-е. к консервативным и либеральным *партиям*, и определять их интерес к школьному делу по их программам, характерным выступлениям их признанных представителей и прежде всего по их действиям.

При современном развитии государственного организма и другие общественные группы, разделяющие лишь отчасти, или вовсе не разделяющие власти, а также и те группы, которые принадлежат к порабощённым и эксплоатируемым слоям населения, — и они могут добиваться защиты своих

интересов и требований и принимать деятельное участие в политической борьбе за признание и проведение в жизнь этих интересов и требований. Поэтому на основании политических лозунгов и действий этих партий мы можем определить степень их интереса к улучшению постановки школьного дела, сюда относятся религиозно-политические партии — свободно-мыслящая мелкая буржуазия, демократические и областные партийные группы, политические профессиональные союзы и прежде всего рабочий класс.

Во всяком случае, мы должны исследовать *отношение политических партий* к школьной реформе, если желаем узнать, поскольку государство призвано и способно осуществить выставленные нами требования.

Правда, есть и другие ответы на вопрос, кто является истинным строителем школы будущего. Известный либеральный школьный политик Тевс надеется всего больше не на государство и партии, а на *учителя*. «Настоящая битва должна быть дана в самом школьном классе» («Борьба за школу в настоящем времени», стр. 88).

Но это—лишь прекрасная фраза, ибо современный учитель принуждён подчиняться в классе приказаниям государства, т. е. господствующим партиям, а кто не подчиняется, тот слетает! Если же Тевс в других своих работах не раз настаивает на том, что учитель должен работать и вне школы и действовать в интересах школы путём участия в общественной жизни, если Тевс сам своим собственным живым участием в непосредственной политической агитации даёт живой пример, то отсюда следует, что и Тевс ожидает истинного решения школьного вопроса от политической борьбы, т. е. от политических партий.

Какая же партия является партией школьной реформы?

2. Партия аграрного феодализма.

Консервативные партии, при разнообразии в деталях, сходятся в основном требовании, что существующее должно быть сохранено, что мы даже, собственно говоря, должны бы стремиться назад к добрым старым временам. Они лишь тогда стоят за новшества в государственных учреждениях, когда этими новшествами закрепляется уже существующее или же если этим путём совершается шаг назад.

Мы можем для нашей цели совершенно не принимать во внимание незначительные привески консервативных партий, как-то: группы ремесленников, христианских социалистов и разновидности антисемитической партии, так что мы будем иметь дело лишь с двумя консервативными партиями—немецкою консервативною и свободно-консервативною партией.

Немецкая консервативная партия является представительницей экономических и политических интересов крупного землевладения, той самой «маленькой, но могущественной касты», которая путём столетнего грубого насилия и ограбления крестьян постепенно завладела большею частью обрабатываемой земли,

и которая издавна умела превращать монархию в послушную защитницу своих аграрных и политических интересов. Интересы эти не являются вместе с тем интересами крестьянского землевладения, как об этом болтливо и громко кричит современная аграрная демагогия. У мелкого и среднего крестьянина нет более опасного врага, нежели крупное землевладение, самое горячее желание которого — округлить и увеличить свою площадь за счёт мелкого владения. Феодальное дворянство издавна стремилось превратить свободных и самостоятельных крестьян в обязанных и несвободных сельско-хозяйственных рабочих, которые изо-дня в день должны нести тяжёлую и продолжительную барщину под его палкой и для его кармана. Для надзора и управления своими обширными имениями помещик-дворянин держит целую армию инспекторов и чиновников; поэтому всей массе рабочих и полёнщиков совершенно не приходится иметь дела с духовным руководством сельско-хозяйственной работой, на их долю падает только грубая и утомительная физическая работа. Юнкер считает такое разделение труда правильным, так как мышление легко пробуждает в рабочих недовольство и непослушание. Неспособный мыслить, довольный и послушный рабочий — вот идеал крупного помещика, так как последний умеет судить о пользе лишь со своей личной и односторонней точки зрения, то и для всего государства он желает иметь неинакомыслящих, на работе же тем более прилежных, далее довольных и послушных рабочих, для того, чтобы господа феодалы тем легче могли управлять в своём духе государством.

Этим экономическим и политическим интересам консерваторов соответствует и их школьная политика.

Помещик-феодал, если он желает принимать участие в культурной жизни и в управлении государством, сам нуждается в так называемом «образовании». То, что он считает необходимым знанием и образованием, он получает в средних учебных заведениях по возможности в тех, которые учреждены специально для дворянства: в кадетских корпусах или «рыцарских академиях»; если он богат или если он желает посвятить себя государственной службе, как профессии, то он идёт и в университет.

Для подготовки директоров, инспекторов, рендантов, управляющих, практикантов и других сельско-хозяйственных служащих, в которых нуждается «его высокородие» господин юнкер для технического и торгового дела в своих имениях, имеются сельско-хозяйственные и лесные специальные школы и академии.

Вся же масса «челяди», рабочие, работницы, полёнщики, по его консервативному мировоззрению, вообще, собственно говоря, не нуждаются в школьном образовании. На что сеющему, косящему и молотящему рабочему «образование»? Жилы и мускулы, физическая сила и выносливость — вот что ему необходимо, а вовсе не духовные интересы. И так же обстоит дело с рабочим, который возит навоз из хлева на пашню, или с работницей, которая ворочает сено или доит корову. Для таких работ им не требуется даже элементарных школьных знаний, не говоря уже об особенной научности этих знаний. Ул-

бочий так же хорошо, или даже еще сумеет рыть навоз, если он никогда не слыхал о существовании Пифагора и его теоремы, чем если бы он ломал голову над геометрическими проблемами и при этом — по рассеянности учёного — свалился бы в ров вместе с тачкой навоза. Работница при своих сношениях с коровами может спокойно нарушать элементарнейшие законы немецкого языка, она этим не шокирует своих четвероногих собеседников. Знания, в конце концов, только мешают честным работникам и работницам при преданном и терпеливом исполнении обязанностей по отношении к «барину». Правда, нельзя уже больше просто уничтожить народные школы. Раз они уже существуют, то и господам-феодалам приходится с ними мириться и приходится даже делать веселую мину при дурной игре. Но консерваторы, пуская в ход всё своё влияние, стремятся по крайней мере, удержать образовательные цели и средства народной школы на возможно более низком и жалком уровне; они широко пользуются всякой возможностью под каким-либо лицемерным предлогом ещё более понизить цели народной школы, что снова только что и случилось в 1906 г. при обсуждении закона о содержании школ в Пруссии.

По мнению юнкеров, совершенно достаточно, если рабочие выучатся немного читать, произносить молитвы и петь, дабы они могли удовлетворять требованиям воскресной церковной службы, да и в остальном могли бы быть достойными христианами. Поэтому главным предметом преподавания в народной школе должен быть Закон Божий. Правда, вовсе не ради религии, но потому, что юнкера знают старанное, зарекомендовавшее *себя* смирительное влияние религии и рассчитывают на него на тот случай, если и сельско-хозяйственные рабочие вздумают проникнуться недовольством мира сего. Критикуя решения первого прусского учительского съезда 1890 г., консервативная «Kreuzzeitung» писала совершенно недвусмысленно: «*Школа есть часть церковной нивы,* которую возделывает дьячок или учитель. Если учитель оставит дьячка дома, то он работает только как рабочий. *Должности учителя и дьячка так же связаны, как голова и сердце.* Дьячок даёт тон учителю и вносит звуки церковных колоколов в монотонную музыку школы».

Идеалом консерваторов является поэтому вероисповедная школа, с её помощью они хотят лечить болезни века, в ней они видят ещё, как это говорится в «Консервативном справочнике для выборов в ландтаг 1908 г.», и средство борьбы против «всё увеличивающихся, к сожалению, светскости и ослабления христианского характера нашей культурной жизни», «средство противодействия политическим течениям, которые покоятся на этих последних тенденциях и действуют с ними заодно». Итак, консервативные партии желают бороться посредством связанной в вероисповедном отношении народной школы и с неприятными для них политическими партиями.

Но ещё ясиее формулировал школьно-политические принципы своей партии консервативный лидер Гейдебрант при дебатах о новом законе относительно содержания школ в прусском ландтаге (12 и 13 февраля 1908 г.):

«*Вы* видите в народной школе учреждение, сообщающее массу научного материала. Мы в народной школе видим нечто бо́льшее, нежели вы: воспитательное учреждение, учреждение, которое должно быть глубоко связано с насущнейшими интересами народной жизни». Это звучит очень многозначительно. В чём же г. фон-Гейдебрант видит «насущнейшие интересы» народа, он показывает в тех следствиях, которые выводит из своих первых слов: «Поэтому, милостивые государи, мы настаиваем не на надзоре специалистов, а на надзоре воспитательном, на надзоре при помощи тех органов, с которыми *тесно связана религиозная христианская жизнь* нашего народа». При переводе с языка дипломатов на повседневный это обозначает, что консерваторы считают школу лишь помощницею церкви и отводят ей место лишь в тени, падающей от церкви. Это духовное оскудение масс, закармливание их церковным материалом для заучивания наизусть и религиозной верой и авторитет — являются, по мнению г. фон-Гейдебранта, «великим священным добром, порученным нам нашим народом в этой области», и (как он продолжает), «мы бы не исполнили наших последних обязанностей, если бы не вступились со всей решительностью за то, чтобы христианские основы были сохранены нашей народной жизни. И если какое-либо время этого требует, то именно наше время, по моему мнению; тут не *помогут никакие речи об образовании.* Вещи, о которых здесь идёт речь, в глазах людей, которые считают их за истину, за действительность, стоят выше, чем всё знание, чем вся культура; — мы *являемся их представителями* и желаем быть их представителями».

Не стоит тратить ни одного слова для характеристики этого бесстыдства демагогии, которая решается восхвалять консервативных аграриев, как призванных представителей народа, а необразованность и религиозное одурачивание — как великое и священное достояние народных масс.

Впрочем, г. фон-Гейдебрант выразил лишь то, что уже давно было установлено в школьной программе консервативной партии. Уже в воззвании об основании немецкой консервативной партии от 12 июля 1876 г. значилось: «Религиозную жизнь нашего народа, поддержку и укрепление христианских и церковных учреждений, которые являются её носителями, — и *прежде всего вероисповедную христианскую народную школу* мы считаем основою всякого здорового развития и *важнейшей гарантией против увеличивающегося одичания масс* и прогрессирующего распадения всех общественных уз».

Такие принципы школьной политики, взятые сами по себе, достаточно объясняют ужаснейшую школьную нужду в провинциях и округах, где господствуют одни лишь прусские юнкера: жалкие школьные строения, скудное оборудование, переполнение классов, недостаток в учителях, жалкую оплату труда учителей, грубое обращение учителей с детьми, отвращение к какой бы то ни было охране детского труда в сельском хозяйстве. Аграриям не нужны школы

для детей народа, им нужны сами дети; чем меньше школ, чем короче учение, тем больше детских рук для сельско-хозяйственной работы.

На консервативную партию не приходится рассчитывать в деле школьной реформы.

3. Партии промышленного феодализма

К этим партиям принадлежат *свободные консерваторы и национал-либералы*. Обе партии сходятся на средней линии между крупным землевладением и крупным капиталом. Свободные консерваторы немного отделались от аграрного и партикуляристского доктринёрства прусских старо-консерваторов, так как они сознали, что при помощи капитала можно много заработать и в крупной промышленности. Национал-либералы являются, собственно говоря, определёнными представителями капитала вообще; правое же крыло национал-либералов по своим аграрным симпатиям ближе всего к консерваторам и работает в крупной промышленности плечо к плечу со свободными консерваторами.

Школьная политика обеих партий определяется влиянием одинаковых экономических интересов. Их царство—не деревня и не сельско-хозяйственная деятельность, но крупные промышленные предприятия, горное дело, доменные печи, верфи, фабрики пушек и панцырной стали.

Крупная промышленность нуждается в огромной армии обученных рабочих сил; она принимает к себе на службу благоразумных директоров, остроумных исследователей и инженеров, ловких и энергичных техников, беспощадных руководителей заводом, мастеров, надсмотрщиков и подгоняльщиков. Поэтому все ступени промышленной иерархии нуждаются в школах, где бы подготовлялись необходимые силы. Свободные консерваторы и национал-либералы никогда не упускали случая оборудовать дело высшей технической школы, инженерные, специальные училища и школы заводских мастеров.

Кроме своих чиновников-техников, крупная буржуазия нуждается и в огромном количестве рабочих. Но работа в рудниках и фабриках не является исключительно примитивным ручным трудом, при котором для рабочего совершенно излишне всякое умственное образование, как это имеет место в феодальном сельском хозяйстве. Правда, в наиболее обширных областях промышленности вообще и отдельных предприятий в частности разделение труда так далеко ушло вперёд или машинное производство так широко распространено, что необходимые рабочие силы могут быть и необразованными. За последнее время эти обширные области промышленного производства даже значительно увеличиваются. Но между ними имеются отдельные категории предприятий и некоторые отделения или работы внутри одного предприятия, нуждающиеся в известном элементарном образовании для своих рабочих, если последние должны служить пригодным и выгодным объектом эксплоатации для капиталиста.

Но ради таких исключительных случаев в крупно-промышленном производстве неудобно давать образование специальным категориям рабочих, кроме того, такая специальная подготовка стала бы лишь затруднять и ограничивать свободу промышленников в общем пользовании и бесцеремонном швырянии рабочих масс на поле сражения крупной промышленности. Поэтому промышленники до некоторой, правда, незначительной степени заинтересованы в известном элементарном образовании для рабочих масс. Если уж народные школы существуют и если мы принуждены жертвовать на них деньги, говорят промышленники, то нет никакой необходимости в том, чтобы вся выгода от этих трат шла на пользу одной церкви, мы сами хотим попользоваться.

При суждении о школьной политике свободных консерваторов и ещё более национал-либералов, необходимо ещё считаться с тем, что они принимали участие в так называемом «Культур-Кампфе» в качестве анти-ультрамонтанских партий; они желают суверенности светского государства по отношению к римской церкви, при чём экономические мотивы играют не последнюю роль, и уже поэтому они против безусловной выдачи народной школы церкви. Им важно, чтобы школа и в школе воспитывали в юношестве не столько покорное подчинение заповедям Божиим, как покорное послушание законам светских повелителей: магнатов промышленности и капиталистической государственной власти. Если в сельской школе ост-эльбских аграриев-консерваторов высшим законом является религиозное запугивание и одурачивание народа, то в массовых школах западно-немецких феодалов индустрии это оттесняется на задний план стремлением внушить детям вместе с некоторыми скромными элементарными знаниями особенное почтение перед авторитетом государства и фабриканта, перед священностью собственности, величием отечества, значением лицемерной легенды и перед необходимостью пушек и броневой стали.

В статье «Газеты Работодателей» (от 3-го ноября 1907 г.) (в которой издевались над попытками поднять народную школу и её методы обучения, как над «педагогическими игрушками») излагалась собственная «точка зрения, принять которую нас снова заставляет ежедневный опыт жизни», а именно требование: «Наша народная школа не должна: 1) быть ареною для всевозможнейших фантазёров; 2) она, в качестве института, созданного на средства современного общества, должна именно обществу и служить, ставя своей конечною целью воспитание полезных граждан. Что сверх того, то от лукавого».

Конечно слово «полезный гражданин» есть только лицемерное смягчение слова менее красивого, но лучше выражающего сущность дела, а именно: «пригодный для эксплоатации наёмный раб».

Ещё менее прикрашено изложение просветительной программы крупного капитализма в некогда Бисмарковском органе, национал-либерально-реакционной газете «Гамбургские Известия» (17-го марта 1892 г.). Оно желает «упрощения обучения в народной школе», а именно: в духе «социал-политического соображения, которое никогда не следует забывать, что излишнее образование в народной школе внушает представителям низших сословий недовольство их

положением, приводит их к социал-демократии и этим вызывает опасность, которые угрожают сделаться роковыми для дальнейшего существования государственного порядка».

В этих словах проявляются уже новейшие тенденции школьной политики феодалов индустрии, которые и нашли себе закономерное выражение в законе о содержании школ: церковно-политическая борьба не играет более значительной роли (смогли же ультрамонтане и национал-либералы объединиться в одном политическом рабочем блоке в течение нескольких лет!), противоречия в школьной политике между аграриями-консерваторами и ультрамонтанами с одной стороны, свободными консерваторами и либералами с другой стороны смягчились; затем и развитие промышленного производства требует всё больше рабочих сил со значительным школьным образованием. Поэтому и промышленники всё более и более склонны предоставлять школу в её внутреннем распорядке уже зарекомендовавшему себя надзору церкви, вообще же не тратить ни единого гроша на реформу школы, на «педагогические игрушки».

Хотя партийные программы для свободных консерваторов и национал-либералов имеют ещё менее значения, нежели для других буржуазных партий, я всё же процитирую отделы их, относящиеся к школьному вопросу.

В воззвании свободных консерваторов во время выборов в прусский ландтаг 1888 г. значилось: «Сохранить народную школу, организуя её, как правило, по вероисповедному принципу, на её высоте и сохранить её характер, как учреждения государственного, вот что остаётся принципом партии. Распределение школьных тягот часто не соответствует справедливости. Параллельно дальнейшей передаче школьных расходов государству, насущною и важною задачею является проведение конституционного принципа, что содержание школ есть дело коммуны».

Это и всё! Эти несколько предложений ясно дают понять прежнюю связь да и позднее всегда проявляемое братство по оружию свободных консерваторов с аграриями-консерваторами.

Воззвание национал-либералов во время тех же выборов в ландтаг требует, в качестве ближайших реформ в школьном деле, дальнейшей передачи школьных расходов государству, их законодательного урегулирования и более справедливого распределения, повышенного поощрения промыслового обучения и сельско-хозяйственных школ. Далее в воззвании говорится: «Мы отвергаем все прямые и косвенные попытки лишить прусскую народную школу её характера, как государственного учреждения. Или же похоронить её путём так называемой свободы школы, т. е. освобождением школы от государственного надзора и руководства. Мы выступим за скорейшее издание школьного закона, который лишит эти стремления, вредные для народного образования и государственного блага, всякой почвы под ногами. Вполне признавая высокое значение преподавания Закона Божия в школах, мы, кроме того, будем пытаться действовать в том направлении, чтобы и управление внешним образом не нарушало

этих тенденций и чтобы была обеспечена свобода и независимость прусской народной школы от всех неправомочных влияний».

Если бы национал-либеральная партия всей своей остальной школьной политикой не достаточно показала, что от неё нельзя ожидать никакой помощи для школьного дела в прогрессивном и благоприятном для народа направлении, то достаточно было бы для её характеристики и той позорной измены, какую национал-либералы проявили по отношению к своей вышеозначенной программе содействием прусскому закону о содержании школ.

Свободно-консервативные и национал-либеральные господа промышленности и акционеры не могут ожидать в рамках капиталистического способа производства непосредственной экономической выгоды от существенной школьной реформы. Так как эти господа являются вообще хладнокровными людьми расчёта, то они давно уже это поняли.

Поэтому ни на свободных консерваторов, ни на национал-либералов нельзя смотреть не только как на защитников, но даже как на помощников в деле школьной реформы.

4. Центр.

Центр не имеет своею основою единых экономических целей, как большинство остальных партий. Он объединяет собою хозяйственные группы с противоречивыми интересами магнатов промышленности и организованных рабочих, крупных землевладельцев и мелких торговцев. Но все эти разнородные элементы связаны крепкими узами, религиозной идеологией — католицизмом.

Поэтому и идеал школы определяется не экономическими, а церковными принципами. Католическая церковь не заинтересована в всесторонне и гармонически-развитых людях, смотрящих на мир Божий открытыми глазами, и в людях со свободным, самостоятельным разумом, критически относящихся к жизненным делам; католическая церковь желает воспитать только христиан, именно благочестивых католиков-христиан, и никого иного, женщин и мужчин, подчиняющихся заповедям церкви, слепо верящих в её авторитет, сурово отвергающих соблазны научного мышления и вознаграждающих себя благословениями церкви за все свои лишения.

Так как и католики живут среди условий современной культурной жизни, то они не могут уклониться от её разнообразных требований относительно всеобщего и специального образования. Поэтому и центр выступает в защиту дела средней и высшей школы по соображениям политического и экономического характера, т. к. католические графы, бароны, промышленники, купцы, чиновники и люди вольных профессий нуждаются в среднем и высшем образовании, если они желают играть роль в жизни. Но центр и для средней школы считает крайне необходимым строго вероисповедный

характер, а в особенности он стремится путём преподавания Закона Божия в школе и церковных упражнений вне школы воспитывать в детях господствующих классов строго-католическое мировоззрение.

Так как центр, в своих руководящих кругах, является ясно выраженною классовою партией, а именно—партией имущих и эксплоатирующих классов, то уж в силу одного этого обстоятельства он не заинтересован в школьном образовании масс. Для католического помещика или акционера горного предприятия в этом отношении имеют силу те же факторы, что и для их коллег из евангеликов и национал-либералов.

Кроме того, и побудительные причины религиозно-церковного характера делают центр противником истинного народного образования. Католические историки очень любят приписывать католической церкви славу основания первых народных школ. Но это не что иное, как одна из тех благочестивых легенд, которыми так богата католическая церковь. Правда, католическое духовенство в средние века создало институты, которые с внешней стороны, может быть, до некоторой степени походили на примитивные школы, но по внутренней организации они никоим образом не имели характера школы, а исключительно характер церковный. Они были только подготовительными учреждениями для церковной службы. И когда позднее, под давлением светских обстоятельств, проявлялись действительно школьные запросы и требовали своего удовлетворения, они встречали всегда ожесточённую враждебность и противодействие со стороны средневековой церкви. История средневековых городов может рассказать по этому поводу не мало грустных глав. Во всяком случае, удалось устранить церковное влияние из городских школ и ещё более из немецких школ средних веков, этих предшественников современной народной школы. Только, когда реформация заставила эти многообещающие школьные начинания служить евангелической пропаганде, тогда и католическая церковь наложила на народную школу свою тяжёлую костлявую руку. С тех пор она её не выпускает и даже выводит из этого насилия над средневековою школою свои исторические права на народную школу.

По мнению католиков, народные школы лишь тогда имеют право на существование, когда они в качестве учреждений для дрессировки и подготовки приносят пользу церкви. Масса не должна ни думать, ни критиковать, ни свободно решать, она слепо должна подчиняться дарованным церковью авторитетам. Поэтому уже первая программа немецкого центра, принятая в 1870 г. на съезде католических союзов Рейнской провинции и Вестфалии, выставила требование: «Противодействие всем стремлениям, направленным против вероисповедного характера преподавания в народной школе, и борьбу за укрепление священнейшего права христианской семьи». Удовлетворяет ли школа этим требованиям, это, по мнению центра, может решить лишь сама церковь. Поэтому двери школы должны быть всегда открыты для представителей церкви, чтобы они могли постоянно контролировать материал и направление

преподавания. А преподавать Закон Божий вообще могут лишь служители и доверенные лица церкви.

И всё-таки душа католического ребёнка может пострадать в общественных школах. Поэтому партия центра издавна защищала так называемую «свободу школы», т.-е. право родителей или церкви устраивать собственные школы по своему усмотрению.

Это желание постоянно повторяется в школьных требованиях центра. В воззвании во время выборов в прусский ландтаг 1882 г. центр требует устранения всех законов, «которые ограничивают неотъемлемые права церкви, церковно-вероисповедный характер школы, право родителей на воспитание своих детей».

Но хитрые церковные политики издавна умели зарекомендовать себя перед государством в качестве великолепной вспомогательной армии. Где только они могут забросить удочку, они тут как тут. Следующим характерным замечанием в вышеуказанном выборном воззвании они пытаются замаскировать свою школьную политику, истолковуя её соображениями государственной пользы: «*Только христиански-воспитанный, богобоязненный* народ способен с успехом противодействовать широко разливающемуся революционному течению, опасностям, угрожающим трону, государству и обществу».

В следующем выборном воззвании (1888 г.) государственно-охранительная школьная политика центра представлена в ещё более живописном наряде. «Только воспитанный в христианском духе и богобоязненный народ смело встретит и постарается предупредить опасность общественного переворота, всё грознее подымающего свою главу, разрушение всего государственного строя опасно для самого трона. Но», — тут центр выставляет свои условия, — «христианский характер школы и неотъемлемое право родителей на воспитание их детей всё ещё встречает противодействие. Прежде всего в деле преподавания Закона Божия в полной мере должно быть гарантировано церкви и её органам то, что обещает им конституция; руководство этим преподаванием со стороны соответственных религиозных обществ должно быть осуществлено в первоначальном смысле этого конституционного постановления. Церковной власти должно быть предоставлено право протестовать с церковно-религиозной точки зрения против лиц, которые должны быть допущены к преподаванию Закона Божия, и протест этот должен иметь действие, церкви принадлежит также решающее значение устанавливать религиозные упражнения по введённым в школы учебникам и религиозным книгам, размеры и содержание религиозного учебного материала и распределение его по отдельным классам. *Только церковным высшим властям должно быть предоставлено право* назначать руководителей преподавания Закона Божия в отдельных школах, и, наконец, эти руководители должны иметь право по собственному усмотрению либо лично преподавать Закон Божий в школе, либо же присутствовать при преподавании учителя, вмешиваться в это преподавание и давать учителю указания, которым тот обязан подчиняться. *Эти есте-*

ственные и простые права, которых мы, между прочим, требуем не для одной только католической церкви, и которые, к тому же, являются имеющими силу «конституционными правами», мы должны отстаивать тем настойчивее, чем упорнее и живее то противодействие, которое они часто встречают со стороны других партий. Любовь к отечеству, обязанности по отношению к трону, государству и обществу не позволяют нам, так сказать, ещё дольше молчать об этом».

Эту школьную программу в существенных чертах центр и провёл в Пруссии благодаря своей настойчивой и хитрой политике, сделав вероисповедный характер школы условием своего согласия на закон о содержании школ 1906 г.; при этом ловкое духовенство добилось даже того, что буржуазные партии, в том числе даже национал-либералы, взяли на себя тоже ответственность за оцерковление школы. С удовлетворением констатировал центр в своем выборном воззвании 1908 г.: «При нашем существенном содействии теперь законом установлена вероисповедная школа, как общее правило, за исключением, к сожалению, некоторых частей государства». Но центр совершенно не думает, удовлетворившись этим, почить на лаврах: «Этим, правда, гарантирована вероисповедная школа, но *не в полной мере воспитание детей в духе их вероисповедания*. Мы не добились настоящего закона о народной школе». Партия обещает и далее выполнить свой тяжелый долг: создать возможно более тесную связь между церковью и школою и добиться влияния церкви на воспитание молодёжи.

Школьная программа партии центра выгодно отличается своею недвусмысленностью. Она, собственно говоря, вообще, не школьная, а церковная программа. Поэтому и не удивительно, что эта школьная программа, более всякой другой пригодная для того, чтобы воспитать в массах легковерность, отсутствие критики и слепое послушание авторитетам,—эта программа пользуется некоторыми симпатиями консерваторов, а также и евангелической ортодоксии; конечно, с маленьким ограничением, что последние подгоняют церковные требования относительно школы к формату евангелических потребностей.

Традиция католической церкви и ее политического представителя Германии, — центра, — запирают двери и окна школы и церкви от всякого дуновения современной школьной реформы. От них она может ждать не помощи, а, напротив, самого жестокого и горячего сопротивления.

5. Либерализм.

Этим собирательным именем я объединяю разнообразные течения и партии, представители которых с большим или меньшим правом объявляют себя сторонниками либерального мировоззрения, начиная с левого фланга национал-либералов, включая сюда же разнообразные формы собственно—либерализма и кончая демократами.

Их общая доктрина — «свобода», независимость индивидуума от феодальных пут в экономической — и клерикальных уз в духовной жизни. В экономической жизни либерализм защищает свободную игру сил, для духовной жизни он требует свободного проявления личности.

Как для того, так и для другого рода деятельности человеку необходимо полное развитие физических и духовных сил, если он хочет выдержать борьбу. Если индивидуум не хочет оказаться побеждённым в горячей конкуренции экономической жизни, то он должен хорошо знать своё дело, умело распоряжаться своею головою и руками; если же он хочет посвятить себя другим областям культурной жизни: науке, искусству, политике, жизнерадостности, религиозным вопросам и извлечь этим путём для себя возможно большую выгоду, то он тем более должен быть господином здоровых сил своего духа, характера и сердца.

Такое основное настроение побудило буржуазию формулировать свою красивую идеологию, наиболее лаконичное определение которой создала французская революция своим требованием свободы, равенства и братства. Это было объявлением войны, лозунгом угнетённого революционного класса против унижающих людей стеснений, малодушного сословного строя и опекающего эксплоатирующего господства абсолютистского феодального кастового государства.

Эта блестящая идеология революционной буржуазии, чрезвычайно оживив все области духовной жизни, оказала могучее воздействие и на педагогику. Немец Амос Коменский, англичанин *Локк*, француз Руссо, швейцарец Песталоцци, немец Фихте, пруссак Дистервег, — я называю лишь величайших педагогов, — развили свои педагогические теории под непосредственным или посредственным влиянием свободолюбивых движений буржуазного класса.

Но буржуазия, которая с юношеской жаждой действия начала борьбу против своего жестокого угнетателя, не осталась верна себе, как только завоевала своё место под солнцем. Она тогда очень скоро показала, что её гордые идеалы имеют для неё не абсолютное, но лишь относительное значение, что они, правда, хороши для того, чтобы ей самой добраться до господства, но что она их спокойно бросает за борт или в чулан со старьём или, в лучшем случае, ставит в стеклянный шкаф вместе с другими старинными вещами, как только они начинают мешать её основной жизненной цели. Буржуазия желает не настоящей свободы и равенства, но лишь *своей* свободы и равноправия в кругу господствующих классов; она желает не устранения эксплоатации самой по себе, но лишь вытеснения одной отжившей и сделавшейся нецелесообразной системы эксплоатации при помощи другой; она хочет заменить феодальное классовое управление — буржуазным.

Эта двойственность буржуазии, это противоречие между стремящимися в небеса идеалами и плоскою, земною, чересчур земною, реальностью жажды прибыли — всё это характерно и для буржуазно-либеральной школьной политики.

Пока либерализм, находясь в безнадёжном меньшинстве, вынужден изнывать под беспощадным управлением прусских юнкеров или баварских попов, он, с пеною у рта и исполненный благородного гнева, возмущается внешней и внутренней отсталостью школы. Красноречивыми словами превозносит он необходимость всеобщего народного образования, смело требует единой школы, освобождения школы от господства церкви, преисполненный благородства, требует он для детей прекрасных школьных зданий, а для учителей — приличного вознаграждения.

Но как только либерализм где-либо получает большинство, как только ему предоставляется благодарная неограниченная возможность заменить свои гордые слова делами, всякий раз геройское сердце либерального буржуа начинает встревоженно биться. Он начинает осторожно рассчитывать. Очень быстро он соображает, что *для него* народные школы можно и не улучшать по сравнению с тем, что они собою представляют. Его дети их не посещают, они ходят или в реальное училище, или в гимназию, или в школу для дочерей членов «высших сословий». Он не заинтересован в улучшении народной школы и для своих рабочих; современная народная школа вполне пригодна для приобретения тех знаний по арифметике, письму и чтению, которых буржуа требует от своих служащих и подмастерьев. Если же рабочий желает знать больше, то пусть он берёт частные уроки на свои собственные средства или идёт в просветительный союз. Не могут же требовать рабочие, чтобы буржуа, «работодатель», сверх высокой заработной платы платил ещё повышенные налоги для того, чтобы улучшать народные школы и, в конце концов, наполнить рабочие головы пустыми бреднями.

И когда либеральный буржуа доходит в своих расчетах до этого пункта, то он отклоняет школьные требования со знаменитым «тяжёлым сердцем», не забывая сопроводить эту тяжёлую работу несколькими красивыми фразами.

Когда в 1848 г. либерализм боролся с абсолютизмом и юнкерством, он был большим другом просвещения, он желал дать всему народу основательное образование путём всеобщих и бесплатных школ; во Франкфуртском Национальном Собрании из уст либеральных депутатов текли, как медовые речи, прекрасные слова о важности школы и благородной профессии учителя.

Когда же, спустя пятнадцать лет, либерализм добился в Пруссии могущества и почестей и безусловно располагал огромным большинством прусского ландтага, тогда он с оскорбительным равнодушием обошёл школьные вопросы. Правда, в его рядах находился самый значительный школьный деятель того времени — Дистервег; но этот честный друг народа и школы был чересчур неудобен руководящим господам прогрессивной партии, так что они постарались его устранить, не выбрав его даже в комиссию по образованию. И когда Дистервег в пленарных заседаниях защищал интересы школы, то многие господа из прогрессивной партии тем проявляли своё уважение к школе, что или вовсе не показывались в зале заседаний, или же шумно его покидали или от скуки читали газеты. «Я ещё и теперь вижу», так пишет Эдуард Зак, тоже

честный демократ и друг школы, «болезненно-печальное лицо покойного Дистервега, когда он мне об этом рассказал и потом продолжал: и вот посмотрите, когда я постарался пофиглярничать, чтобы возбудить «весёлость» «высокого дома». И только таким образом удалось мне заставить законодателей быть внимательными; пришли даже депутаты из буфета — они покинули свои сигары и питьё, но лишь после того, как услыхали повторяющийся смех — между ними были *также и члены прогрессивной партии*» (Приложения, стр. 101).

Другой честный демократ, который также смело отстаивал своё дело во время освободительного движения, — Россмеслер, писал в 1862 г., «что прогрессивная партия берёт на себя тяжёлый грех против гуманности, не интересуясь народным образованием в полном значении этого слова». И в 1865 Россмеслер писал Дистервегу: «Если прогрессивная партия, как теперь любит себя называть народная партия, не желает всё больше терять опору в среде народа, то она должна ему доказать, что она... желает основательно улучшить его положение, а это может произойти путём поднятия общего образования» (Зак, Приложения, стр. 102).

Сам Дистервег был вне себя от удивления и огорчения по поводу отношения прогрессивной партии к петиции учителей в 1862—1868 гг.; он ничего не ожидал от либеральных депутатов для народной школы. «Болтовня, ничего, кроме болтовни», говорил он, «и злая воля» (Зак, Приложения, стр. 101).

Сам Зак, бывший в течение многих лет деятельным членом прогрессивной партии — позднее он перешел к демократам и умер несколько лет тому назад редактором «Франкфуртской Газеты» — приходит к следующему уничтожающему заключению относительно школьной политики либерализма: «Я только поздно понял, что *прогрессивная партия никогда искренно не желала образования народа*, что она, правда, его не задерживала, не затрудняла, но *вполне сознательно направляла его по окольным путям*, на которых нечего было опасаться, но не на что было и надеяться, где нельзя было отличить заблуждения от истины, годного от негодного, где образование превращается в добропорядочный кутёж с приличным весёлым хмельком» (Приложения, стр. 86).

Если либерализм в то время относился к народному образованию ещё более или менее равнодушно, то его позиция стала постепенно принимать характер опасливости и даже враждебности, когда в семидесятых и восьмидесятых годах прошлого столетия развилось сознательное классовое движение рабочих. Теперь всякое действительное улучшение народной школы обозначает для либерализма и усиление позиции его врага, борющегося пролетариата. Если либерализм раньше мог относиться хладнокровно к вопросу о школе, т.-е. хотя экономические интересы буржуазии и не требовали хорошего народного образования, но и политические её интересы ему не противоречили, то чем дальше, тем больше положение изменялось в том смысле, что, хотя капитализм, теперь, как и прежде, может считать народное образование безраз-

личным, второстепенным делом — с точки зрения экономических своих интересов, но зато из политических соображений он принуждён заботиться о том, чтобы хорошее школьное образование не повышало в каждом отдельном социалисте духовное превосходство социализма над либерализмом.

Поэтому можно понять, что такой типичный представитель капиталистических интересов либерализма, как покойный Евгений Рихтер, при пересмотре программы свободомыслящих в 1894 г. в Эйзенахе мог пригрозить сильнейшим средством устрашения — своим выходом из партии, если бы съезд принял в программу, согласно желанию большинства, требование всеобщей народной школы. Конечно, они охотнее расстались с дешёвою фразою, которая и без того должна была служить лишь внешнею декорацией, чем с влиятельным лидером.

Школьные требования программы свободомыслящих получили тогда следующую формулировку:

«Народное образование требует поддержки и урегулирования законодательным путём обязательного, бесплатного обучения, независимости школы от церкви, без вреда для преподавания Закона Божия, изменения постановки дела средней школы соответственно требованиям времени, надзора специалистов за деятельностью учителей. Партия обращает особенное внимание на те отделы просветительного дела, которые могут усилить вооружённость молодёжи для современной экономической и социальной борьбы».

Требования вряд ли могли бы быть ещё скромнее, торжественные слова провозглашают несколько само собою разумеющихся общих мест, а предложения частью так бессодержательны, что можно удивляться, как это партия, к которой издавна принадлежит большинство учителей, могла решиться выступить публично с такою декларацией.

Но так как либеральные действия отстали даже от этих скромных слов, мало-по-малу и учительством овладело решительное недовольство. В одной статье «Педагогической Газеты» (1910 г., стр. 283) один школьный политик из среды берлинского учительства, Г. Менцель, разбирает отношение между либерализмом и народным образованием. В этом учителе чувствуется, что он всеми силами своего сердца принадлежит либерализму, и как тяжело ему поэтому даётся его задача! Но он, тем не менее, не уклоняется от неё, не страшится высказать либерализму заслуженную им истину. Он исходит из образовательных стремлений отдельных либералов шестидесятых годов, как Россмеслер, Бюхнер и Франц Дункер, и из тогдашнего учреждения специальных и профессиональных школ в либерально управляемых городах, при чём не упускает из виду, что даваемое здесь образование предназначалось прежде всего для мелких ремесленников и торговцев, которым хотели помочь в их конкуренции с могущественно развивавшимся крупным капиталом. Мысль о рабочих стояла на заднем плане и занимала она лишь постольку, поскольку организованное в либерализме манчестерство нуждалось в отряде интеллигентных рабочих для своего крупного производства. Также и более позднее учреждение «общества

распространения народного образования» было делом руководителей либеральных партий. «Прежде, чем все эти многообещающие начинания получили успешное развитие путём целесообразной работы, наступило затишье, неуверенность, а затем и опасливое отступление. Это всего яснее проявилось в поведении либерализма по отношению к народной школе и к высшим специальным и профессиональным школам, преподавание в которых основывалось на преподавании народной школы.

«Следует отметить только отдельные эпизоды: Дистервег, лучший знаток прусской народной школы, усерднейший борец за её свободное развитие, был удалён своими собственными фракционными товарищами из комиссии по образованию прусского ландтага. Харкорт, «Трибун прусской народной школы», должен был бороться с сильным противодействием в своей собственной партии, когда дело шло о вопросах народной школы. Спустя несколько лет такая же участь постигла Кнёрке. Вспомните далее, как изменилось отношение Евгения Рихтера к первоначально очень важному программному требованию либерализма — к всеобщей школе, и как требование это, по его вине, в конце концов, было брошено под стол. И как медленно развивалось дело народного образования в городах, где господствовал либерализм! Обязательная школа для продолжения образования (профессиональная) только медленно пробила себе дорогу, встречая серьёзное сопротивление; участия учительства в местном школьном управлении пришлось добиваться с помощью государственного министерства при противодействии либералов, которые обычно повсюду высоко ценят право самоуправления.

«Много лет прусские города подавали петиции об уничтожении привилегий чиновников и учителей по отношению к плате коммунальных налогов, но никогда в этих прошениях не выражалось желание даровать учителям хотя бы лишь пассивное избирательное право в общине. Жалованье учителей и в либерально управляемых городах все больше отставало от жалованья городских канцелярских чиновников, а при проведении закона об оплате труда учителей либеральные лидеры проявили такую непоследовательность, которая осталась беспримерной даже в истории либерализма. Но если вспомнить известное выражение либерального депутата: «Лучше с Крёхером, нежели с Бартом!» и подумать, какие перспективы открыло это выражение школьной политике либерализма, тогда кажется, будто нам надо ещё ожидать её дальнейшего падения».

Менцель ищет причин такого жалкого поведения либерализма. Не лишено интереса, что и он, буржуазный политик, видит одну из важнейших причин «при более точном рассмотрении» в *«страхе либерализма перед просыпающимся немецким рабочим классом»*.

Недавно либералы попытались освободиться от своих старинных разногласий и разложения и укрепиться, они объединились в «прогрессивную народную партию». Но и при этой новой организации либерализма школа почти ничего не получила. Программа объединения выставляет по отношению к народной школе следующие требования:

«Устранение привилегий церкви, предоставленных ей государством. Признание верховной власти государства. Невмешательство церкви в государственные дела. Независимость преподавания от церкви, уничтожение церковного надзора над школой.

«Общая народная школа без деления по вероисповеданиям. Законодательное регулирование дела народной школы. Бесплатность обучения в народной школе.

«Соответствующее требованиям времени развитие всех учебных заведений при уничтожении устарелых форм и учреждений. Поощрение гражданского воспитания, улучшение физического образования молодёжи, ради народного здравия и развития способности носить оружие».

И здесь высокопарными фразами приходится маскировать отсутствие решительных требований. Не стоит и упоминать об отсутствии почти всех тех требований, которые мы выставляем, как минимум социал-демократической школьной реформы. Я готов ограничиться критикою, которой уже упомянутый учитель Мендель подвергает эту либеральную школьную программу. Он отмечает отсутствие ясного и определённого требования национальной единой школы, отсутствие требования устранить обязательность обучения Закону Божию для детей диссидентов, хотя этого устранения настойчиво желают и учителя. «Ибо нам не может быть безразлично, что как раз при нашем преподавании Закона Божия перед нами сидят дети, притащенные сюда лишь полицейскою властью». В программе нет и старого либерального требования: открытия средней школы для исключительно способных детей бедных родителей. Отсутствует, наконец, и ясное требование: Отделение церкви от государства. «И поэтому положения, затрагивающие отношения между школой и церковью, в большой мере утрачивают своё практическое значение».

Мендель приходит, в конце концов, к уничтожающему либерализм заключению, что либерализм *«не понимает более»* учительства и *«его борьбы»*.

Мы делаем ещё один шаг дальше и утверждаем, что либерализм никогда не понимал и не относился серьёзно к истинной сущности народного образования и настоящей школьной реформы. Школьные идеалы были для него всегда лишь игрой словами, при помощи которой он пытался завлечь и одурачивать легкомысленных людей, посмеиваясь над ними украдкою.

Поэтому школьной реформе нечего ожидать от либерализма и в будущем.

Литература: *Eduard Sack*. Schlaglichter zur Volkebildung. Nürnberg. Wörlein. 1886.—*Eduard Sack*. Beiträge zu der Schule im Dienste fur die Freiheit. Braunschweig. Bracke. 1878.—*Dr. Felix Salomon*. Die deutschen Parteiprogramme. Leipzig. B. G. Teubner. 1907.—*Dr. Karl Mahler*. Die Programme der politischen Parteien in Deutschland. Leipzig. Gracklauer. 1911.—Mehrere Jahrgänge der «Deutschen Schule» und der «Padagogischen Zeitung».

ПЯТАЯ ГЛАВА.

Школьная реформа социал-демократии.

Социал-демократия есть партия школьной реформы.

Ни одна из остальных партий не располагает в такой мере, как она, всеми предпосылками для действительного обновления школьного дела.

Правда, у государства и руководящих партий буржуазного государственного и общественного строя есть налицо важные внешние предпосылки. В том числе — в первую голову — деньги. Как бы ни высоки были расходы на серьёзную школьную реформу, всё же высота их сама по себе не могла бы испугать государство, которое ежегодно составляет миллиардную смету расходов на вооружения. И также мало приходилось бы пугаться капиталистическим партиям этих финансовых требований школьной реформы, т. к. они до сих пор, не бледнея, допускали гораздо более значительное повышение военных расходов, конечно, свалив их потом на плечи других каким-нибудь смелым законодательным манёвром.

Но буржуазным партиям не хватает важнейшей внутренней предпосылки для осуществления школьной реформы: воли! Они *не желают* основательного улучшения школ и прежде всего не желают даже и скромной реформы низшей школы; они её не желают, т. к. это не может послужить на пользу их классовым интересам.

А социал-демократия, в отличие от всех буржуазных партий, проявляет энергичное стремление к школьной реформе. Это стремление с естественной необходимостью вытекает из внутренней сущности социал-демократии.

Социал-демократия не является политической партией в обычном смысле слова, существующей *рядом* с остальными партиями, — напротив, она является единственной партией, которая *противопоставляет* себя всем остальным в отдельности и в их целом. Поэтому название партия не вполне покрывает её содержание и её волю.

В ней получили своё теоретическое и практическое воплощение чаяния угнетённого человечества, олицетворённого прежде всего эксплоатируемым рабочим классом. В то время, как все другие партии стоят на почве существующего общественного строя, в то время, как они держатся за понятие собственности в его традиционной форме и вместе с тем за эксплоатацию человека человеком, т.-е. на классовую организацию общества — социал-демократия отрицает господ-

ствующий буржуазно-капиталистический общественный строй. Она противопоставляет ему как конечную цель социалистический общественный строй, при котором частная собственность на средства производства будет уничтожена, средства производства перейдут в собственность всего общества, товарное производство будет организовано на социалистической основе и будет совершаться обществом и в интересах общества.

Этим будет уничтожена эксплоатация отдельного человека и эксплоатация целых классов, у труда отнимется его недостойный, эксплоататорский характер; труд, как сказано в эрфуртской программе германской социал-демократии, «из источника страдания и угнетения превратится в источник высшего благосостояния и всестороннего гармонического совершенствования».

Когда же падёт классовый характер общества, то рухнут и все классовые различия и общественно-государственные учреждения, служащие поддержкою классового господства. К числу таких учреждений принадлежит и школьная организация классового государства.

При социалистическом общественном строе не будет существовать никаких оснований, да и никакой возможности сохранить в школьном деле современные классовые различия. Разделения людей на богатых и бедных, на эксплоатируемых и эксплоатирующих, на господствующих и угнетённых—больше не существует. Как же будет тогда возможно удержать два рода школ, из которых один предназначается для образования господ и эксплоататоров—в чисто техническом значении слова,—другой для дрессировки послушных наёмных рабов?

Наоборот, единая школа в её совершеннейшей форме является единственным родом школы, приспособленным для социалистической трудовой и общественной организации.

Социалистически-демократический общественный строй будущего подразумевает самодержание и самоуправление народа во всех общих делах, как в экономической жизни, так и в политике, так и во всех остальных областях культуры. Потому для этого строя очень важно пробудить, освободить и по возможности высоко развить в народе все способности, необходимые для разрешения этих разнообразных задач. Это в первую голову облегчается такою постановкою школьного дела, которая предоставляет возможность полного развития всем ценным качествам каждого отдельного ребёнка. С другой стороны, только демократически-социалистическая общественная организация сможет надлежащим образом направить все развитые силы и способности индивидуума в целях достижения наибольшего блага всего общества и тем самым возбудить общественно-полезное соревнование отдельных личностей.

Так, из конечной цели социал-демократии вытекает её повышенный интерес к школьной реформе.

Но достижение конечной цели социал-демократии не свалится в один прекрасный день с неба, без всяких усилий с её стороны: с.-д. должна изо дня в день работать ради этой цели, вести упорную борьбу и постоянно вступать в ожесточённые сражения. Эта борьба рабочего класса за уничтожение эксплоатации и классового

господства является борьбой против государственной власти, которая есть не что иное, как сконцентрированная сила буржуазных классовых партий,—борьбою против самих буржуазных партий и союзов, объединённых общими интересами. Потому эта борьба представляет собою в первую голову политическую борьбу, которую однако постоянно поддерживают бесчисленные стычки на экономической почве.

Эти тяжёлые сражения предъявляют чрезвычайно высокие требования к физической, умственной и душевной работоспособности отдельных рабочих. Поэтому для социал-демократии чрезвычайно важно, чтобы рабочие, исполненные классового самосознания, располагали в возможно высокой мере интеллектуальною силою, твёрдостью характера и физическим здоровьем. Этой непосредственной цели может оказать существенные услуги и улучшение современного школьного дела. При разборе отдельных требований нашей школьной реформы, параллельно их принципиальному значению и их ценности для социалистического будущего, я всегда разъяснял и ту пользу, которую ближайшие и непосредственные улучшения и постановка школьного дела должны принести современной рабочей молодёжи.

Господствующие партии не заинтересованы в этих улучшениях, пока они смотрят через очки своих классовых интересов; но так будет продолжаться до тех пор, пока будет существовать классовое господство. По этой же причине и в настоящее время социал-демократия является единственной партией, для которой школьные требования являются очень серьёзным делом.

Это противоречие между буржуазными партиями и социал-демократией с каждым днём всё более проявляется на практике в общественной жизни. Никогда буржуазные партии не приступают по собственному почину и с бодрой решимостью на какое-либо улучшение школьного дела; они уклоняют, поскольку это возможно. Но это продолжается лишь до тех пор, пока социал-демократия не заставит их выяснить отношение к вопросу. В этом случае буржуазные партии обычно и охотнее всего отклоняют реформу; если это невозможно, то они пытаются провести её по крайней мере как можно безболезненнее для интересов классового государства; если же она, наконец, осуществлена, то они охотно приписывают себе заслугу её проведения и даже серьёзно сердятся, когда им напоминают, что не они, а социал-демократы были истинными инициаторами реформы.

Как ни привлекательна задача доказать на сотнях отдельных случаев, как социал-демократия—в рейхстаге, в ландтагах, в общинах, школьных советах, своими политическими организациями, профессиональными союзами, просветительною работою, пропагандой среди молодёжи, литературной деятельностью издания и непрестанно, неутомимо, со священным пылом и с бодрой надеждой работает над осуществлением своей школьной программы,—я всё же здесь должен отказаться выполнять эту задачу подробно и в деталях. Я могу сделать это с тем более лёгким сердцем, что во многих других местах моей книги я привёл тому достаточно доказательств.

Правда, реальные результаты этой чрезвычайно ценной культурной работы социал-демократии пока ещё далеко не соответствуют приложенным усилиям.

Но это объясняется сущностью классового государства: господствующие партии пускают в ход все законные и незаконные средства, чтобы воспрепятствовать успехам социал-демократии. В особенности опасаются они успехов социал-демократии в области воспитания юношества, т. к. понимают, что принадлежит будущее *тому*, кому принадлежит юношество.

Из этого следует, что борьба за школу не должна вестись одними лишь средствами школьной реформы, но что она является по существу *борьбою политической*, частью великой политической борьбы современного пролетариата с силами классового государства, и что поэтому она должна вестись средствами этой борьбы.

Усиление социал-демократии, рост армии её борцов, углубление её теоретического обоснования представляют собою в то же время лучшие средства для проведения социал-демократической школьной реформы в её конечных требованиях и её заветной цели.

ПРИЛОЖЕНИЕ.

Маннгеймскому партийному съезду Германской социал-демократической партии в 1906 г. были представлены тезисы к теме: «*Народное воспитание и социал-демократия*», которые по причинам внешнего характера не смогли быть дебатированы и поэтому не были поставлены на голосование. Партийный съезд направил тезисы во вновь избранный им партийный комитет по образованию.

Эти тезисы гласят:

1.

Цель воспитания не есть абсолютное понятие религиозного или нравственного порядка: оно подчиняется в процессе общественного развития решающим факторам последнего и в последнем счёте — экономическим движущим силам.

Т. к. история человечества до настоящего времени протекала в форме классовых противоречий, то до сих пор не было единообразно организованного общественного воспитания для всего народа в целом. Наоборот, общественное воспитание носило всегда и везде характер классового воспитания. В то время, как господствующие классы умели монополизировать для себя сравнительно хорошее образование, а именно — не только высокое общее образование, но и техническое образование, необходимое для господства над производством и над государством, — они всегда оставляли угнетённые классы или вовсе без всякого образования или отводили им необходимое для данной формы производства техническое образование в самых скромных размерах.

Поэтому народная школа в капиталистических государствах настоящего времени является не столько действительным органом истинного народного образования, сколько вспомогательным средством капиталистического производства для целей элементарной технической дрессировки рабочих масс. Планомерное улучшение народной школы, хотя и лежит в интересах социального развития, неизменно разбивается о постоянный недостаток денег в государстве, недостаток, обусловливаемый милитаризмом, колониальной политикой и другими дорого стоящими интересами господствующего класса. Кроме того прогрессирующее разделение труда и обусловленная им шаблонность и механичность работы во многих отраслях промышленности парализуют капиталистический интерес к народной школе.

Но народная школа является только средством для целей капиталистиче-

ского дивиденда: она служит также орудием упрочения политического господства капитала. В то время, как широко расчленённое и щедро финансируемое школьное дело предоставляет молодёжи господствующих классов возможность общего образования, покоящегося на научной основе, и создаёт таким образом для господствующих классов умственное превосходство над рабочими классами,—в то же самое время в народной школе рабочей молодёжи внушается искусственно подогнанное, фальшивое представление о природе, о человеческом обществе, о культурном развитии. В особенности догматическое преподавание Закона Божия и преподавание истории в духе раболепства должны развивать в рабочей молодёжи с ранних лет духовную покорность и патриотическое подчинение,—каковые тенденции усиливаются в интенсивности вместе с обострением классовых противоречий.

2.

Социализм, стремящийся уничтожить классовые различия, устранит вместе с тем и классовое воспитание. Ради этой цели он разрывает с господствующими принципами современного общественного воспитания. Социализм видит в ребёнке не будущего наёмного раба и не бесправного пролетария: он ценит в нём подрастающего члена социальной общины свободных рабочих, в котором надлежит развить до возможного совершенства все духовные и физические способности, как в его личных интересах, так и в интересах общества. Общественное воспитание становится благодаря этому одной из важнейших социальных задач, которой должны служить лучшие духовные и материальные силы общества.

Т. к. социализм видит в труде источник и основу общественной организации, т. к. он поэтому уничтожает противоречие между физическим и умственным трудом, между теорией и практикой, и этим путём желает вынести труд из его современного презираемого состояния и превратить в источник счастия и радости, то для воспитания в социалистическом будущем «труд» явится основным, наиболее ценным, возбуждающим жизненные силы и воспитывающим социальное мировоззрение элементом. Обще-человеческое стремление к деятельности прежде всего проявляется в детской игре первых годов жизни. Будущее общественное воспитание, не време детской жизнерадостности,—начнёт с игры и затем будет руководить мальчиками и девочками в совместном воспитании и в постоянном контакте с социальным процессом труда в течение их физического и духовного роста, пока они, в качестве вполне развитых индивидуумов и с полным сознанием ответственности, не вступят в социальную общину, на то место, которое всего лучше соответствует их индивидуальным наклонностям.

3.

Исходя из этих принципов, социал-демократия в интересах улучшения общественного воспитания выставляет следующие требования:

Создание имперского школьного закона на основе светскости и единства всего школьного дела.

Создание органической связи между высшими, средними и низшими учебными

заведениями. Бесплатность обучения, учебных пособий и питания в общественных школах. Пособия от государства для предоставления возможности дальнейшего образования способным, но несостоятельным ученикам, без ограничения гражданских прав родителей.

Равноправие полов в учительских корпорациях и управлении школой. Совместное участие родителей и учительства в управлении школою. Надзор специалистов.

Устройство воспитательных и питательных учреждений светского характера для детей дошкольного возраста (детские сады). Устройство школьных домов, где дети в свободные от школы дневные часы пользовались бы духовным и физическим надзором. Устройство санаторий для слабых и болезненных детей.

Устройство профессиональных и дополнительных образовательных учреждений для окончившей школу молодёжи без различия пола. Обязательное посещение этих школ в дневные часы до 18 лет.

Введение преподавания физического труда во все школы. Устройство школьных мастерских. Заботы о художественном образовании.

Установление максимальной численности класса и учебного времени, а также организация внутреннего порядка школы исключительно по педагогическим принципам при содействии учителей и учительниц.

Устройство особых классов и школ для ненормальных детей (малоспособных, глухонемых, эпилептиков и т. п.). Наблюдение за состоянием здоровья учащихся со стороны школьного врача. Каникулярные колонии.

Постройка и оборудование школьных зданий сообразно требованиям педагогики, школьной гигиены и искусства.

Устройство бань, плавательных бассейнов, столовых и т. п. при школах.

Учреждение народных библиотек, читален и институтов для народного просвещения и развлечения (народные концерты, театральные представления и т. п.).

Материальное и социальное улучшение положения учителей и учительниц, соответствующее значению их деятельности и направленное к достижению наибольшей индивидуальной работоспособности. Университетское образование для всех учителей и учительниц общественных школ.

4.

Общественное развитие проявляет тенденцию не устранения домашнего воспитания, но его углубления.

Домашнее воспитание должно дополнять работу общественных учебных и воспитательных учреждений. Оно должно быть делом не одной лишь матери, но общим делом родителей. Социал-демократия призывает своих членов, поскольку они в качестве родителей, опекунов и т. п. призваны руководить воспитанием детей, — отнестись к этой задаче любовно, серьёзно и с величайшею добросовестностью. Она считает само собою разумеющеюся обязанностью своих членов воспитывать детей в духе социалисти-

ческого мировоззрения. Но пока существует классовое государство, и народною школою злоупотребляют в качестве орудия классового господства, домашнее воспитание не может гармонически примыкать к школьному преподаванию, а наоборот—должно в широких размерах, сознательно и планомерно противодействовать тенденциям, которые искажают и отравляют это преподавание. Это прежде всего и особенно относится к преподаванию Закона Божия и истории. Воспитание в духе социалистического мировоззрения заключается не в том, чтобы принуждать несовершеннолетних детей к зазубриванию наизусть программных формул: оно требует подготовки детей к пониманию социалистических теорий и к жизненному применению социалистических воззрений, путём целесообразного развития духа и характера. Для этого необходимо ввести детей в мир естественной и социальной жизни и её движущих сил, г. чтобы они приучались понимать человека как звено бесконечной цепи всего естественного и социального бытия; необходимо воспитать в них волю и уменье обращаться со свободою; будить и развивать в них чувства братства, любви к истине, свободе, справедливости и красоте. Живой личный пример воспитателя является при этом фактором огромного значения.

Для того, чтобы члены партии могли выполнить свою ответственную задачу, они должны усердно заботиться о своём дальнейшем теоретическом, социалистическом образовании, должны съ величайшей выдержкой работать над образованием своего характера.

Партия должна помочь воспитательной работе родителей, постоянно уделяя в своей прессѣ соответственное внимание вопросам народной школы и педагогическим проблемам и создавая подходящую детскую литературу.

6.

Пролетариат является носителем замкнутого в себе мировоззрения, которое хотя и представляет собою последовательное развитие высших научных и художественных идеалов нашего времени, всё же стоит в резком противоречии к буржуазному мировоззрению и вместе с тем к буржуазной науке и искусству наших дней, которые носят ярко выраженный классовый характер. Считаясь со своею исторической миссией, пролетариат не может поэтому просто перенять буржуазную духовную культуру, но, наоборот, должен переоценить её сообразно своему собственному мировоззрению. Эти факты обусловливают относительную ценность даже самых благожелательных и почтенных стремлений буржуазных кругов повысить научное и художественное образование народных масс. Социал-демократия не может поэтому принимать участия в этих стремлениях.

Но перед ней самой стоит задача самым энергичным образом заботиться о разностороннем развитии её членов, и прежде всего об их теоретическом образовании на основе планомерного знакомства с принципами научного социализма. Средствами при этом могут служить: устройство или дальнейшее развитие школ для рабочих, организация систематически расчленённых курсов,

лекций, читальных и дискуссионных вечеров или преобразование в таковые платных вечеров; распространение литературы научного социализма; разработка теоретических вопросов в ежедневной прессе.

В пределах партии необходимо будить и развивать художественное сознание путём распространения юбилейных иллюстрированных изданий, образцовых картин и художественной беллетристики, устройства концертов, литературных вечеров, совместных посещений музеев и т. д., популярных докладов и статей в ежедневной прессе, более целесообразной организации праздеств.

Комитет по образованию из семи членов, председатель которого является оплачиваемым руководителем с постоянным местом жительства в Берлине, — служит центральным органом просветительной деятельности. Он составляет органически построенные програмы лекций и курсов и списки относящихся к ним литературных пособий, даёт указания при организации научных и художественных предприятий, доставляет ораторские и художественные силы и изыскивает иные подходящие способы для исполнения своей задачи. Комитет избирается ежегодно правлением партии и контрольной комиссией. Расходы по ведению дела, подлежащие контролю правления партии, несёт партия. На предприятия комитета по образованию, требующие от партии расходов, необходимо согласие правления партии.

6.

Социал-демократия считает своею столь же насущною, сколь и важною, обязанностью дать окончившей школу пролетарской молодёжи социалистическое миросозерцание и подготовить её к активному, сознательному участию в пролетарской борьбе за освобождение.

Стремления к социалистическому воспитанию окончившей школы молодёжи приобретают прочный духовный центр в собственном периодическом органе, который методически вводит в теорию научного социализма и содействует выработке характера параллельно с общим духовным развитием.

Типография Тренке и Фюсно, Максимилиановский пер., № 13.